

SOÑAR CON VIAJES AL ESPACIO. SISTEMATIZACIÓN DE UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS DE CIENCIA
FICCIÓN, CON LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
EUSEBIO SEPTIMIO MARI DEL DISTRITO DE RIOHACHA

Nora Isabel Salas Molina

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha – La Guajira

2019

SOÑAR CON VIAJES AL ESPACIO. SISTEMATIZACIÓN DE UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS DE CIENCIA
FICCIÓN, CON LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
EUSEBIO SEPTIMIO MARI DEL DISTRITO DE RIOHACHA

Nora Isabel Salas Molina

Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Educación

Asesora:

Dra. Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha – La Guajira

2019

Tabla de contenido

Resumen.....	5
Abstrac	6
1. Presentación	7
2. Referente conceptual.....	14
2.1 El lenguaje como práctica social.....	14
2.2 El lenguaje escrito	15
2.3 Modelos de producción textual	16
2.4 Enfoques comunicativos	17
2.4.1 <i>La propuesta de Jolibert para la producción textual</i>	18
2.5 El texto narrativo	19
2.5.1 <i>Textos de ciencia ficción</i>	20
2.6 Secuencia Didáctica	22
2.7 Prácticas reflexivas.....	23
3. Metodología de la sistematización.....	25
3.1 Sistematización de una práctica de enseñanza	25
3.2 Instrumentos para la recolección de la información.....	25
3.2.1 <i>Rejilla para la valoración de la producción de cuentos de ciencia ficción</i>	26
3.3 Proceso de la sistematización	31
4. Secuencia didáctica de enfoque comunicativo	33
5. Resultados y conclusiones	52

5.1 Transformaciones de los estudiantes respecto a la producción de cuentos de ciencia ficción	52
5.2 Análisis de las prácticas de enseñanza	63
6. Recomendaciones	68
Bibliografía	69
ANEXOS	72
Anexo 1: Diario de campo	72
Anexo 2: Fotografías de dos momentos de la intervención	74

Lista de Tablas

Tabla 1. Rejilla para la valoración de la producción de cuentos de ciencia ficción.	26
Tabla 2. Categorías de la práctica reflexiva.....	31

Resumen

En este informe se presenta la sistematización de una propuesta didáctica para el aprendizaje de la producción de cuentos de ciencia ficción, y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente que implementó la secuencia didáctica, la cual se desarrolló con 32 estudiantes de la Institución Educativa Eusebio Septimio Mari del distrito de Riohacha.

Para dar cuenta de las transformaciones en el aprendizaje de los estudiantes con respecto a la producción de textos de ciencia ficción se utilizó una rejilla de evaluación de la escritura, conformada por tres dimensiones: *la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual*. Para explicar las transformaciones en las prácticas de enseñanza de la profesora se utilizó el diario de campo.

El análisis de lo ocurrido en la secuencia y las conclusiones evidenciaron que los estudiantes entendieron la escritura como un proceso complejo y secuencial, además lograron escribir, de manera más coherente, un texto en el que tienen en cuenta la articulación de elementos de la ciencia y la tecnología con el mundo ficcional, y un posible destinatario. Respecto de la profesora, se inició un proceso de transformación de las prácticas centradas en el producto escrito, lo que implicó poner en juego otras hipótesis como la necesidad de partir de los contextos de los estudiantes, analizar textos como modelos de escritura y escribir como un proceso que requiere trabajo colaborativo y ayudas ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

Palabras claves: Secuencia didáctica, texto narrativo, producción textual, cuento de ciencia ficción, sistematización.

Abstrac

This report presents the systematization of a didactic proposal for the learning of the production of science fiction tales, and the reflection on the teaching practices of the teacher's language that implemented the didactic sequence, which He developed with 32 students from the Eusebio Septimius Mari educational institution in the district of Riohacha.

To account for the transformations in the learning of the students with respect to the production of science fiction texts a grid of evaluation of the writing was used, conformed by three dimensions: the situation of communication, the superstructure and textual linguistics. The field diary was used to explain the transformations in the teacher's teaching practices.

The analysis of what happened in the sequence and the conclusions showed that the students understood the writing as a complex and sequential process, in addition they managed to write, in a more coherent way, a text in which they take into account the articulation of Elements of science and technology with the fictional world, and a potential recipient. With regard to the teacher, a process of transformation of the practices focused on the written product began, which implied to put in play other hypotheses like the necessity to start from the contexts of the students, to analyze texts like models of writing and Write as a process that requires collaborative work and helps tailored to the needs of students.

Key words: Didactic sequence, narrative text, textual production, science fiction story, systematization.

1. Presentación

En este capítulo se esboza, de manera general, la problemática de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en el contexto escolar, situación que motivó la elaboración y el desarrollo de una propuesta didáctica, la cual surge al interior del Macroproyecto en didáctica del lenguaje, adscrito a la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Este informe de sistematización se estructura en cinco capítulos: en el primero se realiza la presentación del contexto y la problemática que genera la propuesta didáctica; en el segundo, se expone el referente conceptual que sustenta la propuesta didáctica; en el tercero se presenta los ejes de la sistematización; en el cuarto capítulo, se realizan las conclusiones sobre las transformaciones en el desempeño de los estudiantes en la producción de textos narrativos y los cambios ocurridos en la prácticas de la docente. Finalmente, en el capítulo quinto, se presentan las recomendaciones derivadas de la sistematización de la práctica pedagógica.

Respecto a la problemática, el lenguaje es una herramienta cognitiva y sociocultural que le ha permitido al ser humano para evolucionar desde los tipos de comunidades más primitivas a las sociedades actuales, al viabilizar no solo la comunicación sino también la representación de la realidad para significarla y comunicar dicha significación, en un proceso de doble vía, pues la comunicación hace posible la construcción de representaciones que son en esencia sociales, y las representaciones configuran la construcción de nuevos saberes que enriquecen la comunicación, para el mejoramiento de las condiciones de vida individuales y sociales.

De hecho, es gracias al lenguaje que el ser humano ha podido crear sentido colectivo, expresar sentimientos, pensamientos, preocupaciones, ideas y emociones, en todos los espacios de la vida social y personal: cultural, científica, religiosa, política, empresarial, educativa, familiar, conyugal, entre otros. Ello es sustancialmente relevante en el contexto en el que se enmarca esta

propuesta didáctica (estudiantes indígenas wayuu) puesto que la cultura wayuu se ha valido de la oralidad para preservar sus valores, tradiciones y saberes ancestrales, a través de los tiempos. De esta manera, el lenguaje, principalmente la oralidad ha sido de gran utilidad para relacionarse, imaginar mundos reales y fantásticos, representar la realidad, inventar, describir, descubrir, exponer sus hallazgos ancestrales, promover la fe y la espiritualidad, crear normas para organizar y dirigir a su comunidad, divulgar y practicar modelos de convivencia, lo cual concuerda con los planteamientos de Vygotsky (1995).

Desde esta perspectiva, el lenguaje posee un doble carácter. Por un lado, subjetivo al facilitarle al individuo expresar sus sentimientos y opiniones; y en tal sentido, se convierte en una estrategia cognitiva que le permite tomar posesión de su propia realidad; por el otro lado, un carácter social, pues ha surgido de la necesidad que tiene el individuo de comunicarse con sus semejantes, establecer y mantener relaciones sociales en las cuales comparte experiencias, expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos que promueven el acceso a la información, y con ella, la apropiación social de nuevos saberes (MEN, 2006).

Debido a estas implicaciones del lenguaje en la vida social e individual del ser humano, se ha considerado importante formalizar su aprendizaje, y la escuela ha sido la institución asignada para tal función. Sin embargo, los procesos que se llevan a cabo dejan de lado su función social o comunicativa, es decir, le desvirtúan su valor como herramienta para interactuar con los otros, para construir conocimientos conjuntos y para intercambiar significados. De hecho, las prácticas de enseñanza del lenguaje están centradas en el dominio de los aspectos formales del mismo, es decir, el aprendizaje de sus unidades constitutivas y su estructuración formal. A ello se le ha reconocido como prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje, las cuales, en el caso de la lectura y la escritura, se orientan desde procedimientos de codificación y decodificación, desde el

supuesto que el entendimiento de su dinámica interna prepara a los estudiantes para su uso en situaciones contextuales de comunicación.

En el caso específico de la escritura, su enseñanza se centra únicamente en la adquisición del código alfabético, reconocimiento de letras, sílabas, palabras, reglas ortográficas y gramaticales, calidad de la grafía, a tal punto que una de las preocupaciones de los docentes es que los estudiantes aprendan a codificar rápidamente para continuar con otros aspectos que tienen que ver con los contenidos propios de su área (Cassany, Luna y Sanz, 2007).

De otra parte, es muy común encontrar que un docente puede pensar que escribir es transcribir, es decir, reproducir información tomada de diferentes fuentes, con estrategias como los dictados, lo cual implica que los niños se queden en el nivel de codificación y transcripción, lo que trae como consecuencia que no le encuentren sentido a la escritura fuera del marco de la escuela. Unido a lo anterior, la escritura se concibe como un producto, y más complejo aún, como el producto de una sola versión, que tiene como único destinatario el profesor, quien centra su orientación en la supervisión del cumplimiento de las reglas gramaticales y ortográficas. Esta situación se replica en la totalidad de la institución educativa, pues se considera que el aprendizaje del lenguaje escrito es responsabilidad exclusiva de los docentes del área y que se da principalmente en los primeros grados de la básica primaria.

La situación se complejiza mucho más, cuando se evidencia que los docentes emplean la escritura como un mecanismo de castigo y regulación del comportamiento de los estudiantes, lo cual, unido a lo mencionado, no permite que estos vean en el lenguaje una herramienta potente para comunicarse con los demás, con un propósito definido. Estas maneras de concebir el lenguaje escrito y las dificultades subsecuentes en la comunicación escrita, se ven reflejadas en

los contextos sociales en los que participan y en los resultados de las pruebas censales en las que se les evalúa.

Un ejemplo de ello son los resultados de las pruebas SABER, que en el año 2015 muestran que el 27% de los estudiantes se ubicaba en un nivel insuficiente, el 50% en un nivel mínimo, el 20% en un nivel satisfactorio y el 3% en un nivel avanzado. Resultados que según Pérez (2003) dejan en evidencia las siguientes dificultades:

- Ausencia de estrategias en la planeación del texto.
- Dificultades en el establecimiento de conexiones lógicas entre ideas que repercuten en la coherencia global del texto.
- Dificultades para escribir para un destinatario real.
- Desconocimiento de diferentes tipos de texto, lo que se manifiesta en las debilidades para reconocer un léxico específico y estructura.
- Problemas para elaborar textos completos y la tendencia a escribir oraciones o fragmentos.
- Dificultades para seleccionar y producir un tipo de texto acorde a las necesidades y exigencias de la situación comunicativa.

Ante este escenario, el Ministerio de Educación Nacional, se ha preocupado por implementar programas tendientes a mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas en lectura y la producción escrita de los estudiantes, un ejemplo de estos programas es El Plan Nacional de Lectura y escritura (PNLE), que propone el diseño y la ejecución de acciones para fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas en la educación inicial, preescolar, básica y media,

a través de la formación de lectores y escritores; el Programa Todos a Aprender y la difusión de la colección semilla, entre otros.

Pese a estos esfuerzos, se siguen evidenciando prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura, que enfatizan en la comprensión literal y conciben la escritura como un producto. Esta situación no es ajena a la Institución Educativa Eusebio Septimio Mari, pues los resultados obtenidos en el área de lenguaje, en el grado quinto, evidencian que en el año 2017 el 20% de los estudiantes se encontraban en un nivel insuficiente, el 44% en un nivel mínimo, el 30% en un nivel satisfactorio y el 7% en un nivel avanzado. A partir de estos resultados y de manera concreta, el ISCE de la institución fue de 5,48 en la primaria, quedando por debajo de la media nacional que fue de 5,61 y por encima de la entidad territorial certificada (Riohacha), el cual fue 4,72. Los resultados igual que en el ámbito nacional, reflejan que los estudiantes tienen serias dificultades para elaborar textos completos con sentido, conectar oraciones, representarse un destinatario y por tanto adecuar el registro a dicho destinatario, identificar similitudes y diferencias entre las diferentes tipologías textuales, entre otras.

En atención a esta situación, desde el Proyecto educativo Institucional (PEI) y el Plan Curricular del área de Lengua Castellana, se implementan estrategias para desarrollar competencias y fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes: la media hora de lectura institucional y comprensión lectora diaria, concursos de ortografía, cuyo énfasis sigue estando en la gramática y no en el uso del lenguaje. Además no se ponen en cuestión las prácticas de enseñanza del lenguaje, y se sigue pensando que la transcripción de textos, la ortografía y caligrafía son lo central para superar las dificultades mencionadas.

En este marco, y si bien el texto narrativo es el más usado en la básica primaria (cuentos fantásticos, infantiles, fábulas, leyendas y mitos), no lo son otros subtipos como los cuentos de

ciencia ficción, que pueden ser el “enganche” para atrapar a los estudiantes, pues les permitiría imaginar mundos posibles, verosímiles e inverosímiles. No abordar este tipo de texto implica dejar de lado sus potencialidades para estimular la creatividad, la imaginación y el pensamiento divergente de los escolares, a la vez que divertirse, pues es un género común y disfrutado en formatos como el cine, los dibujos animados y video juegos.

Teniendo en cuenta dichas potencialidades de los cuentos de ciencia ficción , se pretende implementar una secuencia didáctica orientada a su producción, ya que en investigaciones como las de Aldana y Morales (2017), Jurado y Lugo (2017), y Barco y Betancur (2018), se recomienda a los maestros arriesgarse y trabajar este tipo de texto porque les permite a los estudiantes acceder a lecturas con las que se conectan emocionalmente, comprender la estructura, el contexto temporal de los autores y su importancia para predecir futuros cambios en la humanidad (visionarios) y escribir de manera lúdica y con sentido, textos en los que pueden soñar sobre otras realidades.

De otra parte, investigaciones como las de Martínez (2015), y Pérez y Roa (2010), demuestran que las prácticas en la enseñanza de la escritura deben enmarcarse en situaciones reales de comunicación que impliquen procesos de orden cognitivo como planificar, redactar, escribir y reescribir en situaciones retadoras y estimulantes para los estudiantes. Al respecto, Camps (2003) plantea la necesidad incorporar estrategias para la enseñanza de la lengua, articulando los objetivos de enseñanza con el aprendizaje, en función del aprendizaje de diversos discursos y tipologías de uso social.

Una de esas estrategias pueden ser las secuencias didácticas, las cuales según Soto (2014),y Quinteroy Salazar (2016) potencian las producciones de los textos escritos, siempre que se

planifique de manera intencionada la escritura y en un contexto que permita el uso real del lenguaje, para que pueda entenderse esta como un proceso con sentido social.

Para ello se proponen como objetivos: a) Sistematizar una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la producción de cuentos de ciencia ficción, con los estudiantes del grado 5° 02 de la Institución Educativa Eusebio Septimio Mari, del distrito de Riohacha. b) Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente que desarrolla la secuencia didáctica.

La presente sistematización resulta ser pertinente porque invita a enmarcar las propuestas de trabajo sobre la producción textual desde contextos reales de comunicación que la doten de sentido y significado cognitivo y social, es decir, que lo trabajado en el aula de lenguaje sea útil tanto para comunicarse con otros a nivel escrito, como para potenciar los aprendizajes individuales y colectivos de distintas áreas.

Contribuye como propuesta didáctica para la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución, desde su apuesta por comprender y enseñar el lenguaje a partir sus usos sociales para la comunicación y la construcción de conocimientos, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y sus intereses, que se convierten en el punto de partida para mejorar la producción textual.

2. Referente conceptual

En este capítulo se presentan los referentes conceptuales que sustentan la secuencia didáctica para la producción de textos narrativos, implementada con los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Eusebio Septimio Mari del distrito de Riohacha.

2.1 El lenguaje como práctica social

El lenguaje es fundamental para el ser humano, pues le permite construir conocimientos acerca de su realidad a través de las relaciones con los demás, con quienes comparte sus ideas, sentimientos y percepciones acerca del mundo. Al respecto, Vigotsky (1995) señala que el lenguaje es un instrumento de mediación que hace posible la transmisión racional e intencional de experiencias y reconstrucción del pensamiento.

Ahora bien, los procesos de interacción han evolucionado desde formas primarias de comunicación: gestos, sonidos y señas, delimitadas en espacios concretos e inmediatos de interacción, hasta formas más complejas y abstractas: la palabra hablada y escrita, que si bien se producen en espacios contextualizados, los trascienden permitiendo la superación de las limitaciones temporales y espaciales.

Respecto a la palabra hablada, Pérez y Roa (2010) sostienen que a través del lenguaje oral se construye una voz para hacer parte de esa larga conversación con los demás y consigo mismo, de la que se participa a lo largo de la vida. En cuanto a la palabra escrita, esta permite vincular al ser humano con el patrimonio cultural, la literatura, las tradiciones, los registros de otras épocas. De manera más general, la cultura escrita, hace referencia al conjunto de textos creados por la humanidad, así como a los sistemas de escritura, alfabéticos y no alfabéticos, producidos en la historia de las culturas que han permitido registrar la vida, la historia de los pueblos (MEN, 2006).

Desde esta perspectiva no se puede comprender la evolución del ser humano, al margen del desarrollo de lenguaje y las funciones que lo constituyen, pues este ha permitido a la vez comprender el mundo, nominarlo, representarlo y transformarlo.

2.2 El lenguaje escrito

El ser humano ha sentido la necesidad de interactuar y comunicarse con los demás, y preservar de manera mucho más fiel las elaboraciones resultado de dichas interacciones, las cuales soportan su cultura y tradiciones. Este asunto le ha exigido al ser humano construir sistemas simbólicos para sortear las limitaciones de la memoria y la palabra hablada, uno de ellos es el lenguaje escrito, el cual desde sus dos procesos constitutivos: la escritura y la lectura, ha hecho posible el almacenamiento y acceso a los saberes culturales y sociales desde distintas latitudes y en diversas épocas. De manera concreta, la escritura según Cassany (1999) es un instrumento de actuación social que permite transmitir información e interactuar con el prójimo en diversas circunstancias, conjugando procesos cognitivos, socioculturales y afectivos, inseparables los unos de los otros.

Otros autores como Teberosky (1990) conciben la escritura como un sistema de representación del lenguaje. De otra parte, Lerner (2003) hace énfasis en la escritura como el ejercicio que involucra variadas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos, entre ellos y sus autores, entre los autores, los textos y su contexto. Por tanto, más que hablar de escritura se habla de producción escrita.

Estas posiciones develan que la escritura es un proceso complejo que se configura desde situaciones contextualizadas, para producir textos con funciones o propósitos sociales cada vez más concretos y formalizados por la cultura escrita. Esta formalización se aprende en el ámbito escolar y supone que un escritor compone para un destinatario real, con un propósito claro que

demarca la elección de un tipo de texto acorde a la situación de comunicación. En este sentido, el objetivo principal en la producción es elaborar textos para comunicar algo, a un destinatario real y con un propósito social definido (Jolibert, 2002). Ahora bien, históricamente la producción escrita se ha enmarcado en lo que se conoce como modelos, los cuales serán expuestos brevemente.

2.3 Modelos de producción textual

La producción textual, si bien se entiende como un proceso sociocultural y cognitivo, durante el cual una persona llamada escritor escribe para un alguien, con un propósito claro, en función de la comunicación y la resolución de diversidad de situaciones, no siempre se ha entendido de la misma manera, por ello se ha evolucionado, por lo menos teóricamente de los modelos de producto a los modelos de procesos y los ecológicos (Camargo, Caro y Uribe, 2011).

Respecto a *los modelos de producto*, estos se centran en el desarrollo de la competencia textual desde una perspectiva fundamentalmente lingüística, la cual hace énfasis en el dominio de aspectos formales del texto como la gramática y la sintaxis, por lo que el texto producido se convierte en objeto de análisis que cumplimiento de las reglas de uso formal del lenguaje.

Los modelos de procesos, consideran la escritura como una actividad compleja y multidimensional que requiere de procesos cognitivos y metacognitivos, en los cuales se puede dar cuenta de etapas para la producción. De estos modelos hace parte la propuesta de Hayes y Flower (1980), quienes plantean que la escritura es un proceso inverso a la lectura, la cual consiste en poner en práctica una serie de fases desarrolladas lineal y sucesivamente al momento de escribir, como la planificación, redacción, y revisión.

La planificación incluye los procesos previos a la redacción del escrito, la cual se realiza mediante una serie de pasos como definir el objetivo que se quiere lograr con la escritura,

reflexionar acerca de lo se quiere escribir y la organización de las ideas. Por su parte *la redacción*, es la puesta en escena de la planificación para lograr la elaboración de la escritura, teniendo en cuenta el léxico, la gramática, la ortografía. *La revisión*, es la parte donde el escritor relee, reorganiza las ideas para lograr un texto limpio y así cumplir con la función comunicativa propuesta en la planificación.

Ahora bien, *los modelos ecológicos*, sintetizados por Camargo, Caro y Uribe (2011) son un avance de los modelos por procesos, pues no solo asumen la escritura como una actividad individual de carácter cognitivo y metacognitivo, sino también como una tarea social y contextual, esto es, se escribe para alguien con un propósito, el cual está determinado socialmente para obtener unos logros: persuadir, convencer, enseñar, entretener, entre otros. Si bien, la escritura parece ser un proceso solitario, siempre hay sujetos sociales presentes como el destinatario y su contexto, así como el contexto sociocultural del escritor ambos permeados por unas intenciones explícitas e implícitas.

Desde estas perspectivas, los procesos de escritura no pueden estar desligados de los enfoques comunicativos, pues estos le otorgan sentido a los contextos específicos en que se desarrolla la producción.

2.4 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo resalta el valor del contexto en las situaciones de habla y de escritura, pues este demarca el comportamiento lingüístico pertinente y adecuado a las características y propósitos de tales situaciones. En este sentido, la enseñanza de la lengua se orienta al aprendizaje de sus usos en situaciones específicas y contextualizadas, que doten al sujeto de los elementos necesarios para comunicarse y entender a los demás. Desde esta perspectiva, Lomas y Osoro (1993) definen el enfoque comunicativo como la capacidad cultural,

de oyentes y hablantes reales, para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación, en comunidades concretas de habla.

Al respecto el MEN (1998) centra la idea del enfoque comunicativo como la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de textos y discursos, y la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación.

Una de las propuestas didácticas que concreta los enfoques comunicativos es la de Jolibert (2002), que se sustenta en esta iniciativa de trabajo para la enseñanza de cuentos de ciencia ficción, la cual se expone a continuación.

2.4.1 La propuesta de Jolibert para la producción textual

Según Jolibert y Sraïki (2009) la producción textual es la construcción de un texto para hacerlo comprender a un destinatario real en una situación particular, que debe ser emitida a través de indicios textuales como el contexto, la organización lógica superestructura, y la lingüística textual.

La autora señala que la producción textual cobra vital importancia dentro de las aulas de clase, y su complejidad debe ser atendida desde el abordaje de los siete niveles que la configuran, los cuales son: el contexto situacional, la situación comunicativa, el tipo de texto, la noción de contexto en un texto, la superestructura, la lingüística textual, la lingüística de la frase y oración, y la lingüística textual. Para el desarrollo de la propuesta de intervención se toman solo tres niveles: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, puesto que se consideran pertinentes para producir un texto de calidad y que satisfaga a sus potenciales lectores.

Situación de comunicación. En ella se atienden aspectos como: quién escribe, para quién se escribe, y con qué propósito. Estos interrogantes responden a los siguientes elementos:

enunciador, que hace referencia a la posición que toma el autor para contar la historia. En este caso es la de un *narrador* que sabe de ciencia y tecnología; un *destinatario*, hace referencia a la persona para la cual está escrito el cuento de ciencia ficción; y el *propósito*, que se refiere a la intención que tiene el narrador con su texto, en este caso es contar una historia que articula ficción y ciencia.

La superestructura: La superestructura se define como la forma global de un discurso, que determina la ordenación del mismo y las relaciones “jerárquicas” de sus fragmentos. De manera específica, Van Dijk (1995) define la superestructura como la organización semántica global del esquema tipológico que se manifiesta en forma de organización espacial y lógica de los bloques de texto. En este caso se aborda el texto narrativo desde la estructura ternaria compuesta por el estado inicial, fuerza de transformación y estado final o resolución (Cortés y Bautista, 1998).

Lingüística textual: Joliberty Sraïki (2009) la plantean como la coherencia y cohesión del texto, las formas de enunciación, sistema de tiempo y léxico. Así mismo, Van Dijk (1995) la define como la “gramática del texto” en la cual se debe dar cuenta de las estructuras lingüísticas que subyacen en el discurso. Dentro de estas manifestaciones del funcionamiento de la lingüística, a nivel del conjunto del texto, se encuentran *el espacio y el tiempo*, que hace referencia a la relación entre el lugar o los lugares y el tiempo donde transcurren los acontecimientos, los *conectores* que sirven para enlazar la ideas narradas, dentro de un mismo texto y *la coherencia y cohesión*, que se refiere al manejo de un mismo tema a lo largo del texto, lo que resulta fundamental para dar sentido al texto.

2.5 El texto narrativo

Los textos narrativos son formas básicas de la comunicación que se caracterizan porque se producen en la comunicación habitual, debido a que narramos lo que nos sucede o conocemos de lo que le sucede a otro (Van Dijk, 1995, p.153). Estas formas de comunicación han estado presentes durante mucho tiempo a través de cuentos populares, que le han permitido al ser humano crear valores culturales y sociales en diferentes latitudes. Pero también se han configurado en narraciones más complejas, lo que se conoce como literatura, conformada por los cuentos, las novelas, los mitos, las leyendas, las fábulas, entre otros, que hacen parte de la diversidad de tipologías narrativas.

De acuerdo con lo expuesto por Cortés y Bautista (1998), los textos narrativos están constituidos por tres planos: *el plano de la narración*, que hace referencia a un narrador que no es el autor, sino “un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario; el narrador es una estrategia discursiva creada por el autor; a su vez el narratario no es el lector, sino un sujeto al cual se dirige el narrador” (p.20). En este aspecto el escritor representa claramente las voces de estos dos sujetos y lleva al lector hacia el ejercicio de diferenciarlos en el texto y no confundirlos en el proceso de interpretación.

El plano del relato, consiste en el modo de contar la historia, en primera o en tercera persona, y si se cuenta desde el principio o desde el final, y por último la introducción de diálogos entre los personajes de la narración a través de signos de demarcación.

El plano de la historia, que representa un reto para la escritura, ya que en este plano se valoran aspectos como los personajes que pueden ser antropomorfos o zoomorfos y sus matices, además de sus características físicas, los tiempos en que se narra, los espacios y las acciones que se desarrollan en un mundo que puede ser ficcional o a semejanza de la realidad del escritor.

2.5.1 Textos de ciencia ficción

La literatura de ciencia ficción, a la par de los avances científicos, expresa los deseos del ser humano, sus temores e incluso su visión respecto a estos avances. En este caso, la ciencia ficción y la tecnología se convierten en tema de escritura. De hecho, Asimov (1986) manifiesta que, la ciencia ficción es un género literario que contempla la narración fantástica (sobre monstruos o seres extraterrestres), los viajes a través del tiempo, la colonización del espacio, las catástrofes y toda una gama de relatos utópicos, además de la extrapolación y de supuestos pronósticos a partir de hechos científicos.

En este sentido, ciencia ficción es “toda aquella forma literaria cuyo rasgo dominante es la presencia de cambios establecidos por la inclusión de elementos no existentes en nuestra realidad inmediata, pero considerados posibles desde algún ámbito del conocimiento científico” (Gunn, citado en Moreno, 2010, p. 32).

En cuanto a las características de la ciencia ficción, según Moreno (2010) expone que los personajes se constituyen en uno de los aspectos más importantes y poéticos del género, pues a partir del ser humano se exploran múltiples opciones que desembocan en criaturas totalmente diferentes a los humanos, por la evolución de los siglos o la creación de máquinas súper inteligentes como los robots, humanoides, clones, ciborgs, mutantes, extraterrestres, seres vivos artificiales, ordenadores súper desarrollados. El tiempo en el que acontecen las acciones también es muy importante, se basa en la impresión del desconocido futuro, la extrapolación de algún problema social actual (distopía), la aparición de un estado apocalíptico de la humanidad y la utopía. Respecto a los lugares donde sucede esta tipología textual son totalmente imaginarios, en estos los acontecimientos se basan en la física, las ciencias naturales y la astrofísica.

La enseñanza y el aprendizaje de las características y demás aspectos del texto de ciencia ficción, se enmarca desde las propuestas de las secuencias didácticas, como una alternativa

interrelacionada y articuladora de los procesos en el aula, tal como se concreta en el siguiente apartado.

2.6 Secuencia didáctica

La secuencia didáctica se entiende como un conjunto de actividades que, enlazadas, generan procesos cognitivos propicios para alcanzar unos objetivos que posibiliten a los estudiantes desarrollar su aprendizaje y competencias. Pérez y Roa (2010) conciben la secuencia didáctica como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, con una intención y organización, para lograr algún aprendizaje.

De manera concreta, en esta sistematización se asumen los planteamientos de Camps (1995), quien define la secuencia didáctica como unidad de enseñanza de la composición que se define por las siguientes características:

- Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
- La producción del texto, fundamento del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. (pág. 199).

En una secuencia didáctica generalmente se desarrolla un esquema estructurado por tres fases: preparación, producción y la evaluación.

- ✓ *La preparación:* es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, propuestos como criterios que guiarán la

producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc., dando lugar a variadas actividades como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarla de forma autónoma.

- ✓ *La producción:* es la fase en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes según el tipo de secuencia, de texto, de objetivo, etc. Durante la tarea, los escritores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro, es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita.
- ✓ *La evaluación:* debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa (Camps, 1995, p. 3).

Ahora bien, el proceso de diseño e intervención con secuencias didácticas se orienta al aprendizaje de contenidos del lenguaje, en este caso la producción textual de cuentos de ciencia ficción, lo cual deberá también aportar aprendizajes al docente, desde una mirada reflexiva y propositiva de su práctica. Bajo esta premisa, a continuación se exponen las prácticas reflexivas.

2.7 Prácticas reflexivas

Las aulas de clase, pueden ser espacios propicios y significativos para generar y aplicar el conocimiento, espacios en los cuales los docentes tienen la posibilidad de reflexionar y transformar sus prácticas, en función de la formación de personas integrales, que puedan interactuar con el contexto en el que se desenvuelven.

Sobre la práctica reflexiva en general, Schön (1992) define que la preparación de los profesionales que desarrollan una actividad eminentemente práctica, debería centrarse en potencializar su capacidad para la reflexión en la acción, es decir, el desarrollo de la habilidad para la evolución permanente y la resolución de problemas, ya que el núcleo de la reflexión se sitúa más en los hechos; por tanto la práctica profesional depende menos del conocimiento del objetivo o de modelos rigurosos, que de la capacidad de reflexionar antes de tomar una decisión.

Específicamente en el campo de la enseñanza, es un reto formar docentes reflexivos, pues tal como afirma Perrenoud (2011) “ante todo se debe formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (p.23).

En este sentido, el autor diferencia entre la reflexión en la acción y sobre la acción. “En la acción es el modo de funcionamiento de una competencia de alto nivel, mientras que la reflexión sobre la acción es un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales” (p.25).

De manera concreta, la práctica reflexiva tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar entre sí estos saberes, para recuperar la razón práctica, es decir, los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión sobre la acción. La práctica reflexiva concierne entonces a un ámbito de mejoramiento, auto-comprensión y profesionalización del oficio de enseñar, que representa un conjunto de esquemas que permiten engendrar infinidad de prácticas (Perrenoud, 2011).

3. Metodología de la sistematización

En el presente capítulo se expone el proceso de sistematización, los instrumentos utilizados para evaluar los avances de los estudiantes, los indicadores de dicha evaluación, las categorías de la práctica reflexiva y la secuencia didáctica de enfoque comunicativo diseñada y aplicada.

3.1 Sistematización de una práctica de enseñanza

La sistematización de la enseñanza permite a los docentes hacer descripciones y análisis de sus prácticas para repensar, transformar e innovar su quehacer pedagógico a partir de la reconstrucción del saber experiencial. Al respecto, la UNESCO (2016) manifiesta que la sistematización hace posible que los actores directos de las experiencias hagan un “alto en el camino” y se den tiempo para pensar sobre lo que hicieron, por qué de una manera y no de otra, lograrán saber cuáles fueron los resultados, y para qué y a quiénes sirvieron los mismos. Así, el propósito de la sistematización es incitar procesos de aprendizaje desde la experiencia, para el mejoramiento de las propias prácticas. En tal sentido, y según Torres (1999), la sistematización le apunta tanto a la construcción de conocimiento como a la transformación de las prácticas pedagógicas.

En este caso, la intencionalidad es sistematizar la experiencia pedagógica de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, específicamente de la producción escrita de cuentos de ciencia ficción, lo cual requirió la selección y construcción de instrumentos para la recolección de la información, los cuales se explicitan a continuación.

3.2 Instrumentos para la recolección de la información

Para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes respecto a la producción de cuentos de ciencia ficción, se utilizó una rejilla de evaluación, con dimensiones e indicadores.

Además, para analizar las transformaciones en las prácticas de enseñanza de la docente, se utilizó un diario de campo (Ver Anexo 1), en el cual la docente registró las situaciones, apreciaciones y reflexiones que fueron de su interés durante la implementación de la secuencia didáctica. A continuación se incluye la descripción de dichos instrumentos:

3.2.1 Rejilla para la valoración de la producción de cuentos de ciencia ficción

Para evaluar la producción de textos narrativos de los estudiantes se aplicó una rejilla de evaluación, la cual fue validada mediante una prueba piloto y el juicio de dos expertos, especialistas en el área de lenguaje.

Tabla 1. Rejilla para la valoración de la producción de cuentos de ciencia ficción.

Producción textual: Es la construcción de un texto para hacerlo comprender a un destinatario real en una situación particular, que debe ser emitida a través de indicios textuales como el contexto, la organización lógica (superestructura), y la lingüística textual (Jolibert y Sraïki, 2009).

Ahora bien, producir un texto narrativo, cuento de ciencia ficción, es producir un texto que hace parte de la literatura y trata sobre las respuestas humanas a los cambios en el nivel de la ciencia y la tecnología (Asimov, 1986).

CONSIGNA: Inventar y escribir un cuento de ciencia ficción, para ser leído por estudiantes de 5° grado de la institución educativa Eusebio Septimio Mari de la ciudad de Riohacha, La Guajira.

Dimensiones	Indicadores	Índices
Situación de comunicación: Se refiere al contexto en que se realiza la producción. En este aspecto se deben tener en cuenta parámetros tales como el enunciador, el destinatario y el propósito (Jolibert y Shaïki, 2009).	Enunciador (narrador): es la posición que toma el autor para contar la historia.	5. En el texto se evidencia la presencia de un narrador que cuenta una historia y que conoce de ciencia y tecnología.
	En este caso es la de un narrador que sabe de ciencia y tecnología.	3. En el texto se evidencia un narrador que cuenta una historia

	pero que no sabe de ciencia y tecnología.
	1. En el texto no se evidencia que el narrador describe una historia y no conoce de ciencia y tecnología.
Destinatario: Es la persona para la cual está escrito el cuento de ciencia ficción.	5. En el texto se evidencia un lenguaje adecuado y pertinente al destinatario.
	3. En el texto se evidencia un lenguaje adecuado pero no pertinente al destinatario.
	1. No se evidencia un lenguaje adecuado ni pertinente al destinatario.
Propósito: se refiere a la intención que tiene el narrador con su texto. En el caso, es contar una historia que articula ficción y ciencia.	5. En el texto se evidencia la intención de contar una historia que combina de manera coherente la ciencia y la ficción
	3. En el texto se evidencia la intención de contar una historia pero no se articulan de manera adecuada los elementos de ciencia con la ficción.
	1. En el texto, la

		intención de contar una historia de ciencia ficción no es clara y los elementos de ambos aspectos (ciencia y ficción), no se articulan de manera adecuada.
Superestructura: Es la organización semántica global del esquema tipológico que se manifiesta en forma de organización espacial y lógica de los bloques de texto. En este caso se aborda el texto narrativo desde la estructura ternaria compuesta por el estado inicial, fuerza de transformación y estado final o resolución (Cortés y Bautista, 1998).	Estado inicial: Se refiere al momento en que se presentan los personajes y la situación de equilibrio en la que se encuentran al inicio de la historia.	5. En el texto aparece una situación inicial de equilibrio, en la que se presentan los personajes de la historia, el tiempo y el espacio. 3. En el texto aparece una situación inicial de equilibrio, en el que se presentan solo los personajes o el espacio o el tiempo. 1. El texto no contiene una situación inicial de equilibrio.
	Fuerza de transformación: Se refiere a un agente antropomorfo o fenómeno natural que cambia, transforma o altera, el estado inicial.	5. En el texto se evidencia una o varias situaciones que transforman el estado inicial de equilibrio. 3. Si bien en el texto se dan una o varias situaciones, estas no logran transformar el

		estado inicial de equilibrio.
		1. En el texto no se evidencia ninguna situación que transforme el estado inicial de equilibrio.
	Estado final: Se entiende como la conclusión y restablecimiento del estado inicial del relato	5. El texto presenta un desenlace en el que se resuelve el conflicto y se transforman los personajes llegando a un nuevo estado de equilibrio.
		3. El texto presenta un final en el que no se resuelve el conflicto.
		1. El texto no presenta un estado final.
Lingüística textual: Se refiere a las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel del conjunto del texto, que se encarga de detectar la manera como se manifiestan las opciones de enunciación en relación con la marca de personas, del sistema de espacio/tiempo, papel de los adverbios de tiempo y lugar, el contenido semántico y su progresión a través del léxico, la	Coherencia textual: Se refiere al manejo de un mismo tema a lo largo del texto.	5. Se evidencia a lo largo del texto el desarrollo de un mismo eje temático.
		3. En el texto se presentan algunas dificultades en mantener un mismo eje temático.
		1. No se evidencia a lo largo del texto un mismo eje temático.
	Espacio y tiempo: Se refiere la relación entre el lugar o los	5. En el texto, el manejo de manera lógica del

puntuación y las mayúsculas (Jolibert y Shaiki, 2009).	lugares y el tiempo donde transcurren los acontecimientos.	espacio y del tiempo y de los sucesos narrados en la historia, llevan a una situación de utopía o distopía.
	En el caso de los textos de ciencia ficción, estos pueden ser:	3. En el texto, el manejo del espacio, del tiempo y de los sucesos narrados en la historia no conllevar a una utopía o distopía.
	Utopía: Cuando se refiere a un mundo con mayores progresos en paz y equilibrado.	
	Distopía: Cuando se refiere a una época apocalíptica, con graves catástrofes.	1. En el texto, no hay un manejo del espacio, del tiempo y de los sucesos narrativos que permita desembocar en una utopía o distopía.
	Conectores: Se entiende como las palabras de enlace con que se unen las ideas narradas.	5. En el texto se evidencia el uso de conectores de manera pertinente.
		3. En el texto se evidencia el uso de algunos conectores.
		1. En el texto se evidencia un solo tipo de conectores.

3.2.2 Diario de campo

El diario de campo es un documento escrito que condensa las narraciones de lo sucedido en cada una de las clases de la secuencia didáctica, desde la perspectiva de la docente que implementa dicha secuencia. En este marco, es un instrumento utilizado por la docente para recopilar sus impresiones y reflexiones.

3.2.2.1 Categorías para el análisis de la práctica

Para el análisis de las prácticas de enseñanza de la docente, registradas en el diario de campo, se definieron y establecieron de manera colaborativa, con los estudiantes de la I cohorte de la línea de didáctica del lenguaje, Extensión Riohacha, las siguientes categorías, fundamentadas desde los aportes teóricos de Perrenoud (2011) y Schön (1992):

Tabla 2. Categorías de la práctica reflexiva

Categorías	Definición
Descripción :	Es contar de manera detallada lo que se hace en la clase.
Percepción:	Es la interpretación que hace el docente respecto a lo que sucede con el grupo o con los estudiantes.
Autopercepción :	Descripción de los sentimientos, pensamientos o emociones sobre sí misma, respecto a su práctica.
Indagar:	Buscar explicaciones o respuestas teóricas o metodológicas sobre lo que sucede en el aula.
Ruptura:	Proponer o ensayar nuevas estrategias para desarrollar la clase.
Auto cuestionamiento:	Son todas aquellas preguntas o interrogantes que se hace el docente sobre sus actuaciones.
Adaptación:	Hacer ajuste en respuesta a las necesidades del contexto, el grupo o los estudiantes.
Democratización:	Propiciar espacios de participación activa de los estudiantes.

3.3 Proceso de la sistematización

- En el marco de la Maestría en Educación, se propuso y desarrolló una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos – cuentos de ciencia

ficción, con los estudiantes del grado 5° 02 de la Institución educativa Eusebio Septimio Mari, del distrito de Riohacha.

- Los estudiantes fueron evaluados antes y después de la implementación de la secuencia didáctica para dar cuenta de los aspectos en los que avanzaban y aquellos en los que aún tenían dificultades. Para esta producción oral se utilizó una consigna: *Inventa y escribe un cuento de ciencia ficción, para ser leído por estudiantes de 5° grado de la institución educativa Eusebio Septimio Mari de la ciudad de Riohacha, La Guajira*. Las producciones fueron analizadas con la rejilla de valoración.
- A la par, durante la implementación de la secuencia, la docente consignó en el diario de campo sus impresiones, sentimientos y pensamientos respecto a lo que sucedía en el aula de clase.
- Con estos insumos se realizó la descripción de las transformaciones de los estudiantes y de la docente.

4. Secuencia didáctica de enfoque comunicativo

En este apartado se presenta la totalidad de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con las fases planteadas por Camps (2003), y las actividades que se diseñaron con el fin de alcanzar los objetivos, con relación a la producción de cuentos de ciencia ficción. Además se despliegan todas las actividades desarrolladas para la producción de cuentos de ciencia ficción.

PREPARANDO LA NAVE

TAREA INTEGRADORA: Soñar con viajes al espacio, un pretexto para escribir un texto de ciencia ficción para ser contado en Expo talento 2018.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

General: Producir cuentos de ciencia ficción teniendo en cuenta la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual, con estudiantes de grado 5° de la institución educativa Eusebio Septimio Mari de la ciudad de Riohacha.

Específicos:

- Establecer la situación de comunicación en la producción de cuentos de ciencia ficción teniendo en cuenta (Enunciador, destinatario y propósito).
 - Producir cuentos de ciencia ficción que contemplen en su estructura el estado inicial, fuerza de transformación y estado final.
 - Escribir textos narrativos de ciencia ficción donde se evidencien elementos de lingüística textual tales como (Coherencia textual, espacio, tiempo y conectores lógicos).
 - Implementar procesos de lectura, planeación y reescritura de textos de ciencia ficción.
-

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

Contenidos conceptuales:

- Clasificación de los textos narrativos: Cuentos, fábulas, anécdotas, leyenda, mitos y crónicas.
 - Los cuentos de ciencia ficción.
-

-
- La Situación de comunicación en los cuentos de ciencia ficción: El propósito, enunciador y destinatario.
 - La superestructura de los cuentos de ciencia ficción: Estado inicial, fuerza de transformación y estado final.
 - La Lingüística textual en los cuentos de ciencia ficción: Coherencia textual, espacio - tiempo y conectores.

Contenidos procedimentales:

- Lectura y análisis de cuentos de ciencia ficción, considerados expertos.
- La construcción del personaje
- Planeación de la escritura de un texto narrativo, tipo ciencia ficción, abordando la situación de comunicación, la superestructura textual y la lingüística textual.
- Reescritura del texto de ciencia ficción.
- Producción final del texto de ciencia ficción.

Contenidos actitudinales:

- Participación en la producción de textos narrativos de ciencia ficción.
- Responsabilidad y compromiso en las actividades por parte de los docentes y estudiantes
- Establecimientos de acuerdos y compromisos por parte de la docente y los estudiantes
- Cumplimiento de los acuerdos del contrato didáctico
- Valoración, con respeto, de los cuentos de otros compañeros
- Trabajo colaborativo
- Capacidad de escucha
- Valoración de la Función social de los textos narrativos de ciencia ficción.

Dispositivos didácticos:

- Aprendizaje colaborativo.
 - Construcción guiada del conocimiento.
-

PILOTEANDO LA NAVE Y VIAJANDO POR EL ESPACIO

SESIÓN 1

OBJETIVO: Identificar los intereses de los estudiantes a través de una situación comunicativa cotidiana, como es el gusto por la ciencia ficción.

APERTURA: Los estudiantes en acuerdo con la profesora han decidido profundizar en la ciencia ficción, esta idea nace de los estudiantes cuando se desarrolla en la clase de sociales, el tema del sistema solar donde los niños mostraron interés y agrado por el tema de la ciencia ficción, espacio en el que surge la idea de diseñar y desarrollar una secuencia didáctica teniendo como pretexto “La Ciencia Ficción.”

El salón estará decorado con afiches y objetos relacionados con la ciencia ficción para que los estudiantes al entrar observen las imágenes.

DESARROLLO: Se realizará la exploración de los intereses de los estudiantes sobre la ciencia ficción, para esto cada uno tomará un sobre que contiene una palabra relacionada con los objetos e imágenes que encontraron en el salón, a partir de esa palabra cada uno habla sobre el agrado y la razón por la cual les gusta la ciencia ficción. Esta actividad se realiza mediante la socialización en el grupo, además se formulan las siguientes preguntas:

¿Qué les parece si jugamos el juego de los sueños: Viajes Espaciales?

¿Les gustaría disfrazarse de astronauta?

¿Cómo creen que pueden conocer más acerca de la ciencia ficción?

¿Les gustaría leer textos de ciencia ficción?

CIERRE: Se les preguntará a los estudiantes ¿Cómo se sintieron? ¿Les gustó la actividad?

Para la próxima deberán traer disfraces de personajes relacionados con la ciencia ficción y los elementos elaborados en la clase de artística.

SESIÓN 2

OBJETIVO: Identificar los intereses de los estudiantes a través de una situación comunicativa los viajes al espacio.

APERTURA: Se ambienta el salón con sonidos, afiches y objetos espaciales elaborados por los estudiantes como: Universo, astros naves, planetas, astronautas, alienígenas, estrellas fugaces, y se acuestan en el piso, cierran los ojos e imaginan que están viajando por el espacio. La profesora vestida de un personaje de ciencia ficción va contando como viajan por el espacio... Ambientación con sonidos de viaje al espacio. La profesora va diciendo que llegamos a un planeta, imagina cómo es, ¿Quiénes viven allí? ¿Cómo son estos extraterrestres? ¿Nos podemos comunicar con ellos?

Después del momento en que los y las estudiantes sueñan su viaje al espacio se elaboran las siguientes preguntas orientadoras del proceso: ¿Cómo era el espacio? ¿A qué planeta llegaron? Hacer la descripción de los planetas, de los extraterrestres: cada estudiante hace un dibujo del lugar al que llegó y los seres que encontró. La profesora pregunta: Será posible alguna vez lograr esto. Muchos se han imaginado viajes a otros planetas o el futuro.

Luego se establece una conversación a partir de los gustos de los estudiantes: ¿Qué películas recuerdan de extraterrestres? ¿Alguna vez han visto películas de ciencia ficción? ¿Cuáles? ¿Qué les parece ver una película de ciencia ficción?

DESARROLLO: Se invita a los estudiantes a dar un paseo por el aula para hacer una lectura de las imágenes elaboradas por ellos, después de hacer el recorrido por el aula, se les pide que se sienten cómodamente en forma de círculo para iniciar un conversatorio, en el que compartirán sus apreciaciones de esas imágenes y ¿por qué las elaboraron?

Luego, se les pregunta a los estudiantes ¿Qué les parece ver películas de ciencia ficción? Se hace una votación de este tipo de películas para verla en la próxima clase. Y ellos escogen dos películas y un cuento de Julio Verne, mediante votación.

CIERRE: Se conformarán grupos para delegar responsabilidades, de los cuales dos grupos deben traer una película, otros ambientarán el salón Madre Laura, para simular una sala de cine, otros grupos se encargarán de elaborar los carteles relacionados con la película para la cartelera de la película y la profesora se responsabiliza en traer un libro para leer en la próxima clase además, traerán crispetas y dulces.

SESIÓN 3

OBJETIVO: Indagar sobre los saberes previos de los estudiantes, relacionados con las películas y textos de ciencia ficción.

APERTURA: Se organizan los estudiantes y se les recuerda los compromisos adquiridos para la preparación de la actividad, para ver las películas que trajo cada grupo y sacan las crispetas y los dulces para ver la película y los estudiantes observen las películas y escuchen la Historia de Julio Verne.

DESARROLLO: Observa las películas: organizan en grupos de tres y llenan la siguiente rejilla para socializarla: una en pequeños grupos.

Nombre de las películas y del texto	¿En qué se parecen las dos películas?	¿En qué se diferencian?
Película 1		
Película 2		
Libro o novela de Verne		

¿Por qué creen que las películas y el texto son de ciencia ficción?

Se analiza el texto leído y las películas con los estudiantes para mirar si lo observado en las películas y lo escuchado en el cuento tiene que ver con las expectativas de ellos, se desarrolla un trabajo en la rejilla para ser socializado por cada grupo ante sus compañeros.

Además las rejillas y las actividades realizadas durante el desarrollo de la secuencia son

consignadas en unas carpetas que usan como portafolio.

Los estudiantes, entran a la sala de informática para consultar acerca la ciencia ficción y comparen las ideas que tenían antes de ver las películas y además la relación con todos los objetos y afiches que han observado desde el inicio de las actividades.

CIERRE:¿Cómo les pareció la actividad? ¿Les gustó la película? ¿Cómo se sintieron?
¿Y qué tal si escribimos un cuento de ciencia ficción con extraterrestres? ¿Qué les parece esta idea?

SESIÓN 4

OBJETIVO: Establecer compromisos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, la metodología y las formas de evaluación de la secuencia didáctica para la producción de textos narrativos, con los estudiantes de grado 5 -02.

APERTURA: Se iniciará explicándoles a los estudiantes el propósito de la actividad a desarrollar con ellos, para la producción de textos narrativos tipo cuentos de ciencia ficción.

DESARROLLO: Se inicia la secuencia presentando a los estudiantes el objetivo de las actividades que se desarrollarán, explicando la intención de mejorar la escritura de textos narrativos, estableciendo acuerdos acerca de la metodología, propuestas, inquietudes, participación, ¿Qué aprenderán con la secuencia? ¿Cómo lo van a lograr? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Qué textos leeremos? y la forma de evaluar. Para el desarrollo de la SD, se establece el contrato didáctico, donde cada estudiante escribe en una imagen relacionada con la ciencia ficción los acuerdos, objetivos de aprendizajes, compromisos y formas de evaluar que se van tratando en clase, luego lo lee en voz alta, la firma y pega en una cartelera que tiene un universo dibujado.

Se formulan las siguientes preguntas para guiar el proceso: ¿Cómo creen que pueden conocer más acerca de la ciencia ficción? ¿Les gustaría leer textos de ciencia ficción? ¿Cómo podríamos lograr escribir cuentos de ciencia ficción?

CIERRE: Se les preguntará a los estudiantes ¿Cómo se sintieron? ¿Les gustó la actividad? Tarea: Para la próxima sesión, deben traer, varios libros o cuentos de ciencia ficción. La docente también llevará cuentos.

SESIÓN 5

OBJETIVO: Compartir historias e identificar las características de la ciencia ficción con los compañeros.

APERTURA: Se les pide a los estudiantes que ubiquen los libros en unos espacios que tienen los nombres de las diferentes clases de cuentos. La docente lleva una historia de Ray Bradbury y Julio Verne.

DESARROLLO: Los estudiantes ubican los cuentos en los diferentes rincones donde están escritos los diversos tipos de cuentos (ciencia ficción, maravillosos, fantásticos, policial, de terror, de hadas). Después de haber ubicado los libros, se hace la socialización de lo que ellos consideran que son libros de ciencia ficción y ¿Por qué? ¿Cuál libro habla de viajes al espacio y al futuro?

Los estudiantes observan las carátulas de los diferentes textos que están expuestos en los rincones y les dan una hojeada y se les preguntará ¿Por qué creen que son de ciencia ficción? y ¿En qué se diferencian de otros textos como: las leyendas, los cuentos infantiles, etc. Luego se escogen solo los textos de ciencia ficción y se forman grupo para que los observen y respondan las siguientes preguntas: ¿Cómo se llama el texto? ¿Qué lugares encuentran en la historia? ¿Qué personajes? ¿En qué tiempo aparece la historia? ¿Cómo es el lenguaje que utilizan los personajes?

CIERRE: La docente toma nota en el tablero de las diferentes respuestas que darán los

niños. Tarea: preguntarle a los papás o abuelos: Si la tecnología que encontramos hoy, existía en su infancia.

SESIÓN 6

OBJETIVO: Lograr que los estudiantes reconozcan el autor y su importancia en la situación de comunicación.

APERTURA: Los estudiantes socializan lo que sus padres les contaron respecto a si la tecnología de ahora es la misma que existía antes, si ellos se imaginaban la tecnología que existe hoy y si alguien se los hubiera dicho que existiría este tipo de tecnologías ¿Se habrían creído?

Una vez, realizada esta socialización, se propone jugar a imaginarnos cosas que ahora no existen y que en el futuro podrían existir. En pequeños grupos eligen uno de los objetos y hacen la descripción y dibujo del objeto, para finalmente hacer la socialización a todo el grupo.

La profesora, introduce el tema de autores dedicados a crear cuentos de ciencia ficción. Estos autores, con base en la ciencia, imaginan lo que podría suceder en el futuro. Uno de ellos es Julio Verne. Propone ir a la sala de informática y consultar sobre qué es ciencia ficción e indagar sobre la vida de Julio Verne.

Luego se hace la socialización de lo que investigaron sobre ciencia ficción y sobre la biografía del autor mediante las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué indagamos sobre lo que es ciencia ficción?

Posteriormente se realizan las siguientes actividades:

- Hacer entre todos una descripción de lo que entendimos sobre ciencia ficción.
- Hacer la socialización sobre uno de los autores más representativos de la ciencia ficción, como es Julio Verne.
- Hacer, en pequeños grupos un cuadro sobre el autor.

DESARROLLO: Se realiza la socialización de la biografía del autor de la siguiente manera: Se le pide a los estudiantes que formen grupos de tres para que compartan lo que

consultaron sobre la vida de Julio Verne, después se les dice que se pongan de acuerdo y seleccionen un compañero por grupo para que presente lo que saben del autor ante sus compañeros. A cada grupo se le entrega el siguiente cuadro:

Cómo te imaginabas a Julio Verne	
En qué época vivió	
✓ ¿El autor solo escribe sobre ciencia ficción?	
✓ ¿Para quién escribía sus libros?	
✓ ¿Cuál es la intención al escribirlos?	

La profesora va completando la información con los aportes de los estudiantes: respecto a la época en que vivió el autor, sobre lo que había o no en esa época, ¿Por qué en este momento lo que él escribió era ciencia ficción?

La profesora llevará la siguiente clase resúmenes de algunos libros de ciencia ficción de Julio Verne, para que conozcan la obra de uno de los autores pioneros en la escritura de cuentos de ciencia ficción.

SESIÓN 7

OBJETIVO: Identificar y comprender la situación de comunicación en los textos narrativos.

APERTURA: Se empieza diciendo a los estudiantes que tal como ellos mostraron interés en escribir su propia historia de ciencia ficción, deben empezar a conocer obras de autores que escriben de ciencia ficción, como Julio Verne.

DESARROLLO: Se organizan los estudiantes en grupos de 3 y se les entregará resumen de los libros de Julio Verne como: Cinco semanas en globo, La isla misteriosa y De la tierra la luna.

Luego cada grupo le cuenta a los demás de qué se trata la historia y por qué considera que sí es de ciencia ficción: ¿Para quién creen que escribe el autor? ¿Por qué creemos que escribe para ese público? ¿Para qué habrá escrito ese libro?

Se hace un cuadro general con las respuestas y se vuelve a los textos para verificar si las respuestas sí se corresponden con lo que leen en el texto.

CIERRE: Como ya conocemos el autor clásico. En la próxima clase van a leer a un autor que es muy actual.

SESIÓN 8

OBJETIVO: Identificar dentro de la situación de comunicación el enunciatario del cuento leído.

APERTURA: La docente les entrega la biografía de RayBradbury. La lectura se hará de forma conjunta y la profesora la guiará.

DESARROLLO: Se inicia el proceso de anticipación de la lectura. El título es: La mañana verde_ ¿De qué creen que se tratará este cuento? ¿Para quién lo habrá escrito RayBradbury?¿Para qué lo habrá escrito?

La profesora anota en el tablero las respuestas de los estudiantes.

Luego le entrega a cada estudiante la fotocopia y empiezan a leer juntos.

CIERRE: En grupos, cada uno cuenta lo que entendió y vuelve a responder las preguntas iniciales.

Preguntas.	Lo que creía antes de leer el cuento.	Lo que pienso ahora.
¿Para quién creen que escribe el autor?		
¿Por qué creemos que escribe para ese público?		
¿Para qué habrá escrito ese libro?		

SESIÓN 9

OBJETIVO: Identificar la superestructura de los textos narrativos, la situación inicial.

APERTURA: Se forman grupos de cuatro y se les entrega el cuento “La mañana verde” para que la lean nuevamente

Después de haber leído cada grupo la historia, deben marcar el inicio de la historia y de cómo en general inician las historias que ellos han leído.

Luego de la lectura, se les harán las siguientes preguntas: ¿Quién era Benjamín Discroll? ¿Cómo se sentía? ¿Qué marcas en el texto me indican que así inicia la historia? ¿Esta historia inicia como los cuentos infantiles? ¿Por qué si o por qué no?

SESIÓN 10

OBJETIVO: Identificar la fuerza de transformación en los textos de ciencia ficción.

APERTURA: Se forman grupos de cuatro y se les entregará el cuento “La mañana verde” para que la lean nuevamente

Después de haber leído cada grupo la historia, deberán encontrar el conflicto en la historia, cómo van evolucionando los personajes y qué hacen para lograr sus objetivos.

Luego de la lectura, se les harán las siguientes preguntas: ¿Qué problemas tenía Benjamín Discroll? ¿Qué era lo que quería?

Pensemos que vivimos en Marte y queremos lograr lo que quiere Discroll, ¿Qué pasaría si no lo logramos? ¿Y si lo lográramos? ¿Qué deseáramos si nos llevan a vivir a Marte?

CIERRE: se hace una caracterización psicológica de Benjamín Discroll, cuándo inició la historia y qué pasó con él durante su estancia en Marte.

SESIÓN 11

OBJETIVO: Identificar la situación final en los textos de ciencia ficción.

APERTURA: Se forman grupos de 4 y se entrega la fotocopia del cuento “La mañana verde” para leerlo nuevamente, cada grupo deberá resaltar el final y responder las siguientes preguntas: ¿Logra Discroll lo que quiere? ¿Sí? ¿Por qué? ¿No? ¿Por qué?

A partir de la socialización de cada grupo, la docente también socializará con los estudiantes el final del cuento, para aclarar dudas y que los estudiantes hagan sus respectivas correcciones.

Después, se le pide a cada grupo que invente un final feliz, un final triste, un final

inesperado y un final de suspenso, para el cuento la “La mañana verde”

Nuevamente se vuelva a la caracterización de Benjamín Discroll para saber si cambió o no durante el cuento.

CIERRE: Se les entregará a los estudiantes la siguiente ficha para que llenen y la socialicen en la próxima clase.

Personajes	
Lugar donde se encuentran los personajes	
Conflicto	
Estado inicial de los personajes	
Estado final de los personajes	

SESIÓN 12

OBJETIVO: Identificar los elementos de la lingüística textual, coherencia textual.

APERTURA: Se les entrega una copia del cuento “La mañana verde” en forma desordenada e incompleta, para que la lean y analicen si es coherente la información que está en la copia, como ya han leído el cuento en forma coherente en las anteriores sesiones, se les hará las siguientes preguntas: ¿Qué notan en el texto que se les entregó? ¿Será que está bien escrito? ¿Se entiende lo que están leyendo?

Y a partir de la discusión que generen las preguntas, la docente orienta el proceso haciendo aclaraciones sobre lo que es coherencia y cohesión en los textos.

Después se les pedirá a los estudiantes que organicen y completen el texto en grupos de cuatro, para que lo socialicen ante sus compañeros.

SESIÓN 13

OBJETIVO: identificar los conectores en los textos narrativos.

APERTURA: Se da inicio a la actividad entregando a los estudiantes algunas oraciones incompletas, sin conectores, extraídas del cuento “La mañana verde” para que en grupos las escriban correctamente, con el fin de que los niños vayan mirando la importancia de los conectores para escribir.

Luego, la docente les entrega el cuento “La mañana verde” con varias palabras tapadas con cartulina, se les pedirá a los estudiantes leerlas. Y se les formulan las siguientes preguntas: ¿Qué notaron al leer el cuento? ¿Por qué creen que están tapadas algunas palabras? ¿Será que así entienden lo que busca decir el cuento? ¿Tiene sentido leer el cuento de esa manera?

Los estudiantes y la docente conversarán acerca de este ejercicio llegando a acuerdos de la importancia de utilizar conectores, para que los textos tengan sentido (cohesión y coherencia).

DESARROLLO: Se les hace entrega del cuento “La mañana verde”, los estudiantes leen el cuento, luego de socializar todos los ejercicios anteriores como la superestructura, finalmente se centran en identificar los conectores, tiempo y espacio y la coherencia textual.

En una rejilla escriben los conectores que se encuentran en el cuento, también identifican los lugares y el tiempo en el que transcurre la historia y por último analizan si hay un hilo conductor entre el estado inicial y el estado final.

Nombre del cuento	
Inicia y termina con el mismo tema	
Conectores	

más utilizados	
Lugar o espacio	
Tiempo señalado en el cuento	
Coherencia textual	

CIERRE: Cada grupo socializa su rejilla ante los compañeros y la docente aclarará las dudas que se presenten en las socializaciones.

SESIÓN 14

OBJETIVO: Preparar y escribir un cuento de ciencia ficción.

APERTURA: Se retoma la tarea integradora. Después de leer y analizar varios textos se debe pasar a la escritura. En pequeños grupos (4 estudiantes), elaboran la planeación teniendo en cuenta:

Situación de comunicación: ¿A quién irá dirigido el cuento? ¿Quién lo leerá? ¿Sobre qué?

Superestructura: Situación inicial, fuerza de transformación y final

DESARROLLO: los estudiantes elaboran un esqueleto (esquema) de su planeación y para la próxima clase deben empezar la escritura.

CIERRE: se realiza una socialización sobre la importancia de la planeación para la escritura y las dificultades identificadas por la profesora.

SESIÓN 15

OBJETIVO: escribir un cuento corto de ciencia ficción atendiendo a la situación de

comunicación y la superestructura.

Los estudiantes escriben de manera colaborativa su primera versión del texto. Luego comparan la planeación con lo escrito y hacen las correcciones al texto o de ser el caso ajustan la planeación a lo que terminaron escribiendo.

CIERRE: Los estudiantes y la profesora desarrollan un conversatorio acerca de las diferencias entre la planeación y la escritura y la causa de estas diferencias.

SESIÓN 16

APERTURA: Se conforman grupos de cuatro y se retoman los escritos trabajados en sesiones anteriores y son socializados e intercambiados, luego se le entrega la siguiente rejilla a cada grupo para que evalúen a sus compañeros y hagan las correcciones y sugerencias necesarias.

El cuento tiene	No	Lo tiene pero le faltó	Si lo tiene considero que está bien
Título relacionado con el tema			
Menciona elementos de la ciencia y la tecnología			
Situación inicial, fuerza de transformación y situación final			
Personajes			
Personajes acorde			

con el tema			
Frases coherentes			
Ortografía			

Después, cada grupo devuelve los escritos a sus compañeros con la rejilla de evaluación, para que hagan las correcciones con base en las sugerencias dadas.

Luego de haber realizado las correcciones cada grupo entregará nuevamente su cuento para que lo evalúen y ya corregido harán la respectiva socialización ante sus compañeros. Luego de las socializaciones, cada grupo escribe la nueva versión de su cuento, que será evaluado por sus pares las veces que sea necesario con la rejilla.

Luego se hará una retroalimentación, y se evaluará la sesión con las siguientes preguntas:

¿Qué aprendieron en esta sesión?

¿Les pareció sencillo evaluar las producciones de sus compañeros?

¿Qué fue lo más difícil?

CIERRE: queda como tarea escribir lo que será la versión final del cuento para el evento institucional.

Con la ayuda y orientación de la docente, los niños asumirán unos roles para preparar la presentación de los cuentos en Expotalento, 2018, que se realizará en el mes de octubre en la Institución Eusebio Septimio Mari.

SESIÓN 17

OBJETIVO: Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Secuencia Didáctica.

Para finalizar se hace la evaluación con los estudiantes: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Qué procedimientos se llevaron a cabo para aprender sobre cuentos de ciencia ficción? ¿Qué dificultades seguimos teniendo frente a la escritura?

5. Resultados y conclusiones

En este capítulo se presentan los resultados y conclusiones de la información que se derivaron de la implementación de la secuencia didáctica. Para ello, en primer lugar, se exponen las transformaciones de los estudiantes respecto a la producción textual, desde las tres dimensiones objeto de evaluación: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual. En segundo lugar, se analizan las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente, a partir de unas categorías identificadas en el diario de campo que fue elaborado durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

5.1 Transformaciones de los estudiantes respecto a la producción de cuentos de ciencia ficción

A continuación, se exponen las transformaciones de los estudiantes en la producción de cuentos de ciencia ficción durante el desarrollo de la secuencia didáctica, en las tres dimensiones de evaluación propuestas. Es necesario precisar que para evidenciar estas transformaciones, los estudiantes fueron evaluados en dos momentos, antes de iniciar la propuesta didáctica y una vez finalizada dicha secuencia.

En cuanto a la **lingüística textual**, antes de la intervención con la secuencia didáctica los estudiantes en sus textos presentaron dificultades para mantener el mismo eje temático, lo cual afectó la coherencia de la producción; además se evidenció escaso uso de conectores para encadenar las ideas del texto, las cuales fueron presentadas como párrafos a veces desconectados y sin coherencia, respecto a las marcas de tiempo y espacio, que son de suma importancia para ubicar al lector en este tipo de textos, pues los sucesos se dan generalmente en el futuro y desencadenan una utopía o distopía.

Frente a estas dificultades en la secuencia didáctica se trabajaron actividades como la lectura de diversos tipos de textos de ciencia ficción y de diversos formatos, de tal manera que se comprendiera especialmente la progresión temática. Ahora bien, se hizo un trabajo a profundidad con el cuento de ciencia ficción “La mañana verde” de RayBradbury, en el que se señalaron los diversos conectores, se analizó su función dentro del texto, luego se entregaron fragmentos del texto en forma desordenada para que ellos, a partir de los conectores, pudieran organizarlos y darles coherencia. Estas actividades unidas al análisis películas y dibujos animados, permitieron a los estudiantes no solo enriquecer el vocabulario correspondiente a este género sino también entender el uso de conectores y recursos anafóricos y su sentido dentro de los textos. De igual manera durante la fase de revisión de la escritura, se hizo énfasis en la valoración de los conectores y recursos anafóricos para dar sentido y coherencia al texto.

Estas actividades hicieron posible que la mayoría de los estudiantes mejoraran su comprensión acerca de los aspectos formales que le dan coherencia y cohesión a los textos, y poner dichas comprensiones en juego para la construcción de su cuento de ciencia ficción, en el cual se evidencia el uso lógico de conectores para hilar ideas, tejidas en torno a un mismo tema a lo largo de todo el texto; de igual manera, en la mayoría de los escritos se pudo observar el manejo del espacio, tiempo y los sucesos narrados en la historia.

Las transformaciones aquí evidenciadas indican la pertinencia de nuevas maneras de acercamiento al análisis, comprensión y uso de los elementos de la lingüística textual, que se alejen de prácticas habituales en las que, por ejemplo, los conectores se convierten en palabras aisladas para memorizar o en las que no se hace un trabajo sistemático sobre las diferencias entre oralidad y escritura, pues los estudiantes transcriben la oralidad a la escritura, sin hacer las transformaciones que esta última requiere. Además la puesta en escena de la hipótesis de que se

lee para escribir, permite a los estudiantes enriquecer su vocabulario y hacerse conscientes de las funciones de los conectores y la diversidad de recursos anafóricos, de tal forma que una vez finalizada la secuencia pasaron de usar uno o dos conectores (y, entonces o después) a una diversidad más amplia y con función lógica.

La experiencia con la implementación de la secuencia indica la necesidad de superar modelos de enseñanza centrados en la repetición y el análisis gramatical, para desarrollar a propuestas didácticas que brinden oportunidades a los estudiantes de hacer uso de la palabra en el aula, para luego reflexionar sobre el discurso oral y los elementos de cohesión y coherencia que se utilizan. Desde esta reflexión, se avanza a la lectura lúdica y analítica que permita entender las transformaciones entre la oralidad y la escritura, en la cual también es necesario la cohesión y coherencia discursiva, el uso de conectores y signos de puntuación que le den sentido al texto, en función de su destinatario, pues al parecer en la mente del estudiante está la idea de que si él comprende el texto, eso es suficiente para que un lector también lo pueda entender.

En cuanto a la **superestructura** del cuento de ciencia ficción, es la dimensión en la que mejores desempeños iniciales presentaron, pues es un género cercano a sus gustos e intereses. Sin embargo, se evidenció en los textos iniciales, algunas de estas dificultades, ya que los estudiantes no lograban incluir una situación inicial como presentación del contexto, los personajes, el tiempo y el lugar en que acontecía la historia; no conseguían dar cuenta de una fuerza o situación que alterara o cambiara la situación inicial, como los miedos, peligros, riesgos, enfrentamientos que le acontecían a los personajes, es decir, un conflicto que alterara el estado inicial y demarcara la situación final de los personajes del relato; no presentaban una situación final en la cual se resolviera el conflicto y el estado resultante de los personajes en la historia. Es necesario resaltar que no se encontraron estudiantes que presentaran un texto con todas las

dificultades mencionadas o que todos los estudiantes tuvieran dichas dificultades, pues en la mayoría de los casos lograban dar cuenta de un texto con la estructura narrativa de ciencia ficción, pero de manera superficial.

Ahora bien, estas dificultades pueden deberse a la falta de lectura analítica de textos expertos, para que estos se constituyan en modelos para la construcción de textos propios y auténticos. En este sentido la lectura se enfoca a la identificación de los personajes principales y secundarios (que están en la mente del profesor), luego la estructura clásica de inicio, nudo, desenlace y enseñanza, en la que a su vez, no se analizan los cambios psicológicos o emocionales de los personajes. De otra parte las actividades de comprensión culminan con la realización de un dibujo, con la excusa de que a los niños les encanta dibujar. En otros casos, los análisis clásicos (inicio, nudo y desenlace) no son retomados en la escritura, pues la consigna es genérica “escribe un cuento”, que se convierte en una tarea escolar que solo es leída, en la mayoría de los casos, por el profesor. Prácticas que no les permite a los estudiantes ir avanzando en la producción de textos de mejor calidad.

La situación se agudiza al tratarse de una tipología como la ciencia ficción, que si bien se inscribe en el género narrativo, tienen unas características de configuración diferente a los que priman en las escuelas, pues tal como manifiesta Asimov (1986) la ciencia ficción es un género literario que contempla la narración fantástica, los viajes a través del tiempo, la colonización del espacio, las catástrofes y toda una gama de relatos utópicos, además de la extrapolación y de supuestos pronósticos a partir de hechos científicos, al ser un texto que articulan de manera verosímil la ciencia y la ficción. En este marco, si no se tiene clara la estructura narrativa, es mucho más complejo acceder a una tipología que la retoma para avanzar en otras exploraciones, otros sueños.

Frente a esta situación, durante la intervención didáctica se realizaron diferentes actividades con el propósito de mejorar las comprensiones acerca de la superestructura y las relaciones internas de sentido entre los elementos que conforman un texto de ciencia ficción. Un ejemplo de ello fue la lectura del cuento “La mañana verde” de RayBradbury, en la cual los estudiantes analizaron a profundidad la estructura del texto con actividades como: lectura del texto enfatizando en la estructura ternaria (Cortes y Bautista, 1998), haciendo preguntas a los estudiantes como: ¿Quiénes eran los personajes de la historia? ¿Cómo se sentían? ¿Qué marcas en el texto me indican que así iniciaba la historia? ¿Esta historia inicia como los cuentos infantiles? ¿Cómo identifico los lugares y fechas en los que se desarrollaba la historia? También se realizaron lecturas con otros cuentos de ciencia ficción para encontrar en ellas el conflicto y a partir de él, la evolución de los personajes y la consecución de sus objetivos. Otras de las actividades que se realizaron fueron, colorear el final del cuento leído, inventar finales tristes, felices e inesperados. En este marco también se analizaron a profundidad los personajes de ciencia ficción, el tiempo y el espacio, haciendo comparaciones con cuentos infantiles y fábulas, que era quizás uno de los asuntos sobre los que presentaban mayores dificultades.

Los procedimientos anteriores permitieron, a la mayoría de los estudiantes, comprender la organización superestructural de un texto diferente al que comúnmente se trabaja en la escuela, y poner en juego estos conocimientos para producir su propio cuento de ciencia ficción, en el que se evidenciaban los elementos de la superestructura de esta tipología narrativa: un estado inicial en el cual presentaron a los personajes junto con el tiempo y el espacio en el que se desarrollaba la historia; una fuerza de transformación que demarcaba una alteración o un cambio en el estado de equilibrio de los personajes; y finalmente, la situación concluyente en la cual se explicita la

manera en que los personajes resolvían el conflicto y en consecuencia cómo se transformaban y se desenlazaba el relato de ciencia ficción.

De manera general, los cambios en el desempeño de los estudiantes indican que ellos pueden mejorar de forma significativa sus producciones escritas siempre y cuando se lean y analicen a profundidad textos expertos que se conviertan en modelos para la escritura; además se entienda la escritura como un proceso, en el cual se planea también la superestructura (estado inicial, fuerza de transformación y estado final) atendiendo a la tipología textual (articulación verosímil de ciencia y ficción); y se textualiza y revisa las veces que sea necesario para lograr un producto de calidad en términos del género, pero también del potencial lector. Sin embargo, los resultados evidencian que todavía existen vacíos en las comprensiones y falencias en las producciones, por lo cual, no solo hay que seguir trabajando con este tipo de texto, sino también llevar al aula diversidad de tipologías textuales, que permitan entender cómo se estructuran los textos según sus géneros y propósitos.

Respecto a la **situación de comunicación**, referida al contexto en que se realiza la producción, es necesario mencionar que en las escrituras anteriores a la intervención didáctica, se pudo evidenciar que los estudiantes tenían dificultades para reconocerse y posicionarse como autores que escriben para un destinatario real, pese a que en la consigna estaba claro a quien iba dirigido el cuento, posiblemente porque seguían pensando que el cuento escrito era para cumplir una tarea y que solo iba a ser leído por la profesora. De otra parte, en cuanto al propósito comunicativo, los estudiantes no lograron en sus textos reflejar la intención de contar una historia que combinara ciencia, tecnología y ficción, lo que efectivamente hicieron, en su mayoría, fue escribir algo parecido a los cuentos fantásticos, posiblemente porque son los que imperan en la escuela o porque centraron su atención en la parte de la consigna referida a

“inventa y escribe un cuento”, que les es familiar, como lo plantean las investigaciones de Aldana y Morales (2017) y Jurado y Lugo (2017).

Frente a esta situación, en la secuencia didáctica leyeron y analizaron diferentes textos de ciencia ficción entre ellos, “La mañana verde” y “el Marciano” de RayBradbury, “Cinco Semanas en globo” y “La isla misteriosa” “De la tierra a la luna” de Julio Verne, se vieron y debatieron sobre algunas películas de ciencia ficción como: Gravedad cero, Misión espacial y Terminator 2. La idea de estas lecturas era en primer lugar, establecer puentes entre los intereses de los estudiantes (con películas de ciencia ficción) y los textos escritos (frente a los que presentaban una actitud inicial de apatía). En segundo lugar, identificar los elementos comunes en términos de contenido y propósitos y; en tercer lugar, familiarizar al estudiante con el lenguaje propio de la ciencia ficción.

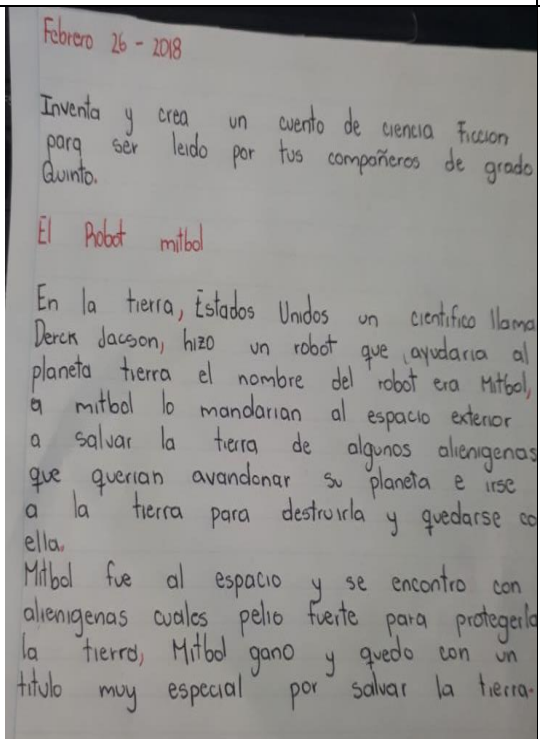
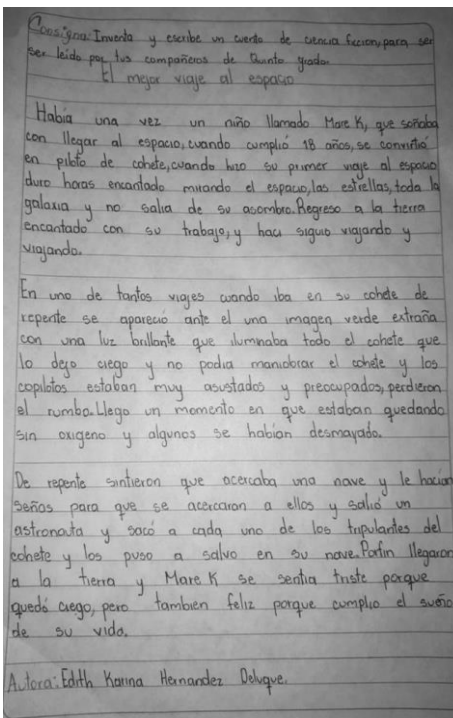
De otra parte con algunos textos los estudiantes hicieron actividades como contar la historia desde los diferentes personajes, para reconocer la voz del narrador. Además se les entregó la biografía de Ray Bradbury y Julio Verne para que conocieran al autor y el contexto histórico en que ellos se imaginan las historias que cuentan. De igual manera, desde las actividades de planeación y producción del texto de ciencia ficción, se analizó con detenimiento la consigna: *“Inventa y escribe un cuento de ciencia ficción para ser leído por tus compañeros de quinto grado”*, para atender en el texto las necesidades del destinatario en términos del contenido, propósito y lenguaje adecuado a sus necesidades, expectativas y edad.

Con todos estos elementos, los estudiantes en primer lugar, debían concretar el tema de sus escritos de manera que combinaran elementos de ciencia, tecnología y ficción; en segundo lugar, configurar una imagen de sus destinatarios, desde sus características y estatus, para adecuar el vocabulario y las expresiones de manera que fueran claras y entendibles; en tercer lugar, debían

posicionarse como escritores y resolver con ello los desafíos que presentaba la escritura de un cuento: qué decir, a quién, cómo, para qué, entre otras cuestiones, que le otorgan contexto a la situación de producción.

Entender la situación de comunicación hizo posible que los estudiantes logaran, en la mayoría de los casos, producir un cuento de ciencia ficción en el que se asumían como autores que le escribían a un potencial lector. Con ello se demuestra que siempre que la escritura parte de los conocimientos, contextos, saberes y expectativas de los estudiantes, en el marco de situaciones reales de comunicación, se les acerca de manera más consciente y progresiva a una escritura de mejor calidad, concibiéndola como un proceso complejo y propicio para la creación de mundos posibles o ficticiales.

El siguiente ejemplo muestra las transformaciones del estudiante No. 11.

Escritura inicial	Escritura final
 <p>Febrero 26 - 2018</p> <p>Inventa y crea un cuento de ciencia ficción para ser leído por tus compañeros de grado Quinto.</p> <p>El Robot mitbol</p> <p>En la tierra, Estados Unidos un científico llama Derek Jackson, hizo un robot que ayudaría al planeta tierra el nombre del robot era Mitbol, a mitbol lo mandarían al espacio exterior a salvar la tierra de algunos alienígenas que querían abandonar su planeta e irse a la tierra para destruirla y quedarse con ella.</p> <p>Mitbol fue al espacio y se encontró con alienígenas cuales pelio fuerte para protegerla la tierra, Mitbol ganó y quedó con un título muy especial por salvar la tierra.</p>	 <p>Consigna: Inventa y escribe un cuento de ciencia ficción para ser leído por tus compañeros de quinto grado.</p> <p>El mejor viaje al espacio</p> <p>Había una vez un niño llamado Mare K. que soñaba con llegar al espacio, cuando cumplió 18 años, se convirtió en piloto de cohete, cuando hizo su primer viaje al espacio duró horas encantado mirando el espacio, las estrellas, toda la galaxia y no salía de su asombro. Regresó a la tierra encantado con su trabajo, y ha seguido viajando y viajando.</p> <p>En uno de tantos viajes cuando iba en su cohete de repente se apareció ante él una imagen verde extraña con una luz brillante que iluminaba todo el cohete que lo dejó ciego y no podía maniobrar el cohete y los capulos estaban muy asustados y preocupados, perdieron el rumbo. Llegó un momento en que estaban quedando sin oxígeno y algunos se habían desmayado.</p> <p>De repente sintieron que acercaba una nave y le hacían señas para que se acercaron a ellos y salió un astronauta y sacó a cada uno de los tripulantes del cohete y los puso a salvo en su nave. Por fin llegaron a la tierra y Mare K. se sentía triste porque quedó ciego, pero también feliz porque cumplió el sueño de su vida.</p> <p>Autora: Edith Karina Hernández Delgado.</p>

Escritura inicial	Escritura final
<p data-bbox="186 342 397 373">El Robot mitbol</p> <p data-bbox="186 415 797 961">En la tierra, Estados Unidos un científico llamado Dereck Jacson, hizo un robot que ayudaria al planeta tierra el nombre del robot era Mitbol, a mitbol lo mandarian al espacio exterior a salvar la tierra de algunos alienigenas que querian avandonar su planeta e irse a la tierra para destruirla y quedarse con ella.</p> <p data-bbox="186 1073 797 1329">Mitbol fue al espacio y se encontro con los alienigenas cuales pelio fuerte para protegerla la tierra, Mitbol gano y quedo con un titulo muy especial por salvar la tierra.</p>	<p data-bbox="816 342 1133 373">El mejor viaje al espacio</p> <p data-bbox="816 415 1427 961">Había una vez un niño llamado Mare K, que soñaba con llegar al espacio, cuando cumplió 18 años, se convirtió en piloto de cohete,cuando hiso su primer viaje al espacio duro horas encantado mirando el espacio,las estrellas,toda la galaxia y no salia de su asombro. Regreso a la tierra encantado con su trabajo, y haci siguio viajando y viajando.</p> <p data-bbox="816 1003 1427 1623">En uno de tantos viajes cuando iba en su cohete de repente se apareció ante el una imagen verde extraña con una luz brillante que iluminaba todo el cohete que lo dejo ciego y no podia maniobrar y los copilotos estaban muy asustados y preocupados, perdieron el rumbo. Llego un momento en que estaban quedando sin oxigeno y algunos se habían desmayado.</p> <p data-bbox="816 1665 1427 1843">De repente sitieron que acercaba una nave y le hacían señas para que se acercaran a ellos y salio un astronauta y sacó a cada uno de los</p>

	<p>tripulantes del cohete y los puso a salvo en su nave. Por fin llegaron a la tierra y Mare K se sentía triste porque quedó ciego pero también feliz porque cumplió el sueño de su vida.</p> <p>Autora: Edith Karina Hernandez Deluque.</p>
--	--

Analizando los resultados de los escritos de esta estudiante, se observa un progreso después de la implementación de la secuencia, en cada uno de los índices de las dimensiones trabajadas: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

De manera concreta, respecto a la *situación de comunicación*, antes de la secuencia didáctica la niña no se reconoce como autora pues no escribe su nombre ni al inicio ni al final del cuento; sin embargo, logra dar cuenta de una historia que relaciona elementos del mundo ficcional, y en ese sentido, logra cumplir con el propósito comunicativo, esto es: inventar y escribir un cuento de ciencia ficción. La escritura además evidencia el empleo de un lenguaje claro y entendible a sus destinatarios (niños de quinto de primaria). El desempeño y por tanto la escritura de la niña mejora luego de la intervención con la secuencia, evidenciado con ello mejores comprensiones acerca de la narración en general y de la narración ficcionaria, primero porque incluye su nombre al final de su relato, acompañado de la palabra autora, y segundo porque atiende de manera más precisa los aspectos en los que había tenido buen desempeño antes de la implementación de la secuencia, esto es, el destinatario y el propósito.

Respecto a la *superestructura*, si bien en el antes de la intervención, la niña consigue producir un cuento que podría decirse se enmarca en una estructura narrativa, la concreción de cada uno

de sus elementos es superficial, por las siguientes razones: primero, porque si bien incluye el espacio en que sucede la historia, no consigue describir a los personajes ni da cuenta del tiempo en el que se desarrolla la historia; y segundo, porque si bien se presenta una situación que involucra al personaje principal, no puede decirse que sea un conflicto, puesto que no se aborda a profundidad. La situación se transforma luego de la intervención con la secuencia, pues la estudiante consigue enmarcar la historia en una situación inicial en la que, si bien tampoco caracteriza a los personajes físicamente, logra dar cuenta de sus aspiraciones y deseos, además de explicitar el tiempo y el espacio en que suceden los hechos. A diferencia de la primera escritura, la estudiante logra incluir una situación conflictiva que transforma el estado inicial del personaje, en este caso una luz que causa ceguera, y ello le da pie para construir un estado final, consecuencia de la situación perturbadora, en el cual concluye la historia y el nuevo estado de equilibrio del personaje.

En cuanto a la *lingüística textual*, antes de la secuencia didáctica, la estudiante logra construir un texto coherente, en el que articula las ideas acerca de un mismo tema, haciendo uso de conectores, para llegar a una situación de utopía. Estos aprendizajes se potencian en la intervención didáctica, por lo que la estudiante amplía la variedad de conectores que emplea, atendiendo a su función lógica al interior del texto, y aunque construye una historia diferente a la de la primera escritura, esta se presenta de manera coherente a lo largo del texto.

En síntesis, la secuencia didáctica permitió a los estudiantes acercarse de otra manera a los cuentos de ciencia ficción que ya conocían y disfrutaban desde otros medios como el cine, los dibujos animados, los video-juegos, entre otros. Sin embargo, pasar a la escritura implicó acompañarlos en varios procesos: el primero de ellos, dejar de ver la escritura como una tarea sin sentido, y solo útil en el ámbito escolar para obtener una nota. El segundo, abordar la lectura de

textos expertos de ciencia ficción, que les permitieran a partir de actividades lúdicas, disfrutar y analizar esta tipología textual, ubicarse en un tiempo determinado para entender la riqueza de mundos ficcionales que parten de mundos reales. En tercer lugar, acompañarlos a transitar de la oralidad a la escritura, dar lugar a la oralidad no solo para democratizar el aula, sino también para mirar que tienen muchas cosas que contar, que sus sueños son importantes y que ellos también pueden arriesgarse a soñar y a contar estos sueños a otros. Finalmente, acompañarlos en un cambio de concepción sobre la escritura, para entenderla como un proceso, en el cual el equivocarse es parte del aprendizaje, el trabajo conjunto es un medio valioso para avanzar en producciones mejores. En fin, entender la escritura como un medio de expresión que les posibilita plasmar sus sueños.

5.2 Transformaciones de la docente, respecto a sus prácticas de enseñanza del lenguaje

En este apartado se presenta el análisis de las prácticas de enseñanza de la profesora, a partir de las apreciaciones y observaciones registradas en el diario de campo durante la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, y las categorías de la práctica reflexiva construidas previamente por el grupo de la maestría al cual pertenece la profesora.

Por su carácter personal, el análisis se redacta en primera persona y se organiza en las tres fases de la secuencia didáctica: preparación, desarrollo y evaluación. Desarrolladas en 16 sesiones de trabajo.

Antes de iniciar el análisis, me gustaría resaltar que frente a lo que iba a iniciar, me cuestioné y tenía muchas expectativas, al darme cuenta que aplicar una Secuencia Didáctica, para la construcción de textos narrativos de ciencia ficción, era algo novedoso y diferente, algo nuevo

para mí y para los estudiantes, los cuales respondieron positivamente, mostraron agrado por el aprendizaje y reconocieron la necesidad de darle continuidad al proceso. Igual para mí fue un reto que asumí, aunque sentía bastante temor por el fracaso que tuviera si no llegaba a conseguir el objetivo propuesto en la tarea integradora, pero a medida que iba interactuando con los niños, se tornaba agradable el ambiente, porque tuve la oportunidad de escucharlos y verlos emocionados por el tema a tratar, además vi como cada vez se iban apropiando del proceso y mejorando sus comprensiones.

Fase de preparación.

La categoría que prevalece en mi diario de campo es la **descripción**, ya que muestro todos los momentos de las actividades programadas para establecer el contexto, dar cuenta de la secuencia didáctica y motivar a los estudiantes. Esta descripción evidencia mi interés en seguir al pie de la letra lo diseñado en la secuencia didáctica y dar cuenta en mi diario de campo de aquello que acontecía respecto al desempeño de los estudiantes y mi actividad, un ejemplo de ello es cuando registro en mi diario: Sesión 2, clase 1 *“Los estudiantes se notaron muy entusiasmados con la realización de la actividad soñar con viajes al espacio, se notaba la disposición y el afán por comenzar la actividad, estuvieron muy atentos a las indicaciones que se le daban, y mostraron con sus apreciaciones que se logró el objetivo de la clase”* (Sesión 2, clase 1).

La segunda categoría que más se presentó fue la **autopercepción**, seguramente porque constantemente reflexionaba respecto a la forma en que orientaba las actividades, y a mi papel en ello, así, en diferentes momentos indagaba en mis actitudes y comportamientos en el aula, fijándome además en cómo estos podían estar entorpeciendo o permitiendo el logro de los objetivos. Por ejemplo, al desarrollar la actividad de los sobres, para indagar los conocimientos

previos según la sesión de la secuencia didáctica, *“me di cuenta que preparé la actividad pensando en mí y no en el interés de los estudiantes, tal vez por la costumbre de preparar las clases tradicionales. Lo cual me llevó a realizar ajustes y cambios pertinentes en la actividad que estaba realizando”* (Sesión 1, clase 1).

Otra de las categorías que estuvo presente fue la **adaptación**, posiblemente porque tuve que hacer ajustes a lo que tenía planeado, por ejemplo, durante la sesión 1: *“entregué a cada estudiante un sobre que contenía una palabra de algunos de los objetos que se encontraban en el aula, para que cada uno hablara sobre el agrado por ese objeto y su interés por la ciencia ficción y luego debían socializar ante sus compañeros, pero algunos estudiantes sugirieron que cada estudiante hablara del objeto que ellos mismo habían realizado y así podían hablar sobre el agrado del objeto y el por qué lo elaboró a lo que todos mostraron estar de acuerdo, interesados y entusiasmados con la actividad y con base en esta sugerencia les respondí que no había inconveniente y se hizo la actividad como ellos sugirieron.* (Sesión 1, clase 1). Lo anterior me llevó a pensar que la planificación es importante en cualquier actividad que se programe; sin embargo, se debe tener en cuenta que los estudiantes en cualquier momento hacen propuestas que deben ser contempladas en el proceso, puesto que sus intereses son parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así que adaptar lo que se tenía planeado es parte importante de la propuesta.

En esta fase pude observar con gran agrado cómo los estudiantes cumplieron con los roles asignados, estaban involucrados en la preparación de las actividades que se desarrollaron en esta fase, se les notaba ese sentido de pertenencia con la propuesta, se sentían los protagonistas en las actividades que realizaban y se observaba el trabajo en equipo y la responsabilidad.

Respecto a las categorías que no emergieron fueron: **Ruptura**, puede ser por la forma tradicional de preparar las clases, pero también es cierto que después de haber trabajado con la secuencia didáctica, descubrí que se pueden dar las rupturas y buscar y ensayar con nuevas estrategias, pero en esta fase, no quedaron plasmadas en el diario de campo, seguramente porque me costaba hacerme consciente de las nuevas estrategias que estaba llevando a cabo y que rompía de alguna manera con lo que siempre había realizado en clase. Igual que las rupturas, tampoco emergió en mí la categoría **autocuestionamiento**, tal vez porque no nos hemos acostumbrado a cuestionarnos y reflexionar acerca de nuestras prácticas, para mejorar nuestro quehacer docente; como argumenta Perrenoud (2011), para dirigirse a una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica, independientemente de los obstáculos o decepciones que se presenten.

Fase de desarrollo

Durante el desarrollo de esta fase las categorías que prevalecieron fueron la auto percepción y la descripción sentí nuevamente mucho temor, aún tenía dificultad para asignar las actividades en grupo y sentía que a veces se formaba desorden, pero al retomar los acuerdos establecidos en el contrato didáctico, fue cambiando la actitud en los niños, quienes se notaban más comprometidos en la realización de sus actividades, sobre todo en las socializaciones que hacía cada grupo, que servían de retroalimentación y enriquecían el aprendizaje de todos.

Con el desarrollo de las actividades pude notar como mis prácticas pedagógicas dieron un giro positivo, pues noté que mis estudiantes se expresaban con mayor facilidad, se mostraban espontáneos, dejaron atrás esos temores que sentían para participar, expresaban sus ideas e inquietudes y se colaboraban entre sí cuando alguien tenía una dificultad al realizar las actividades.

En cuanto a la elaboración del personaje se notó mucho entusiasmo por parte de los niños y al escribir el cuento sentían que eran ellos inmersos en la historia, que cuando estaban socializando el conflicto algunos lloraban por lo que sucedía con sus personajes e incluso con las actividades de la superestructura (el conflicto) me pude dar cuenta que existía discordia entre dos grupos en el salón y esto permitió que los niños se pidieran disculpas y solucionaran sus conflictos como lo expresaron ellos.

Fase de evaluación

En esta fase la categoría que emergió fue la **ruptura**, puesto que ensayé nuevas estrategias durante el desarrollo e implementación de la secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, a la vez pude lograr el mejoramiento en la producción textual de cuentos de ciencia ficción en los estudiantes. Además debo reconocer que mi quehacer docente cambió y que la planificación es importante en el proceso de enseñanza para lograr los objetivos propuestos en la tarea integradora, por tanto de ahora en adelante la enseñanza del lenguaje debe cambiar y compartir estos conocimientos y resultados con mis compañeros de trabajo para que ellos puedan innovar sus prácticas.

Finalmente, lo realizado me permitió reconocer que el trabajo con Secuencia Didáctica es verdaderamente significativo, ya que el aprendizaje es recíproco, y me causa una gran emoción al mirar a los niños escriben con entusiasmo, como cuidan en sus escritos la coherencia, los conectores, y la responsabilidad que asumen para evaluar los escritos de sus compañeros.

6. Recomendaciones

Los resultados obtenidos durante la implementación de la secuencia didáctica, permiten plantear las siguientes recomendaciones:

- Desarrollar propuestas contextualizadas para trabajar la producción textual desde las diferentes tipologías textuales, como textos de opinión, la biografía, crónicas, entre otras, de tal manera que los estudiantes puedan acceder a diversos géneros discursivos y enriquecer su comunicación escrita.
- Ampliar el tiempo de desarrollo de la secuencia didáctica, pues si bien los niños avanzaron en la comprensión y producción de textos de ciencia ficción aún se requiere desarrollar actividades que permitan mejorar la estructura y coherencia del texto.
- Profundizar en los procesos de reflexión de los maestros, para que elaboren propuestas didácticas que resignifiquen la enseñanza del lenguaje.
- Crear comunidades de aprendizajes entre los maestros para compartir las propuestas novedosas y sus resultados, los miedos y avances que estas generan.
- Sensibilizar y motivar a los docentes de la Institución Educativa Eusebio Septimio Mari, para la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, que involucren un proceso planificado y a la vez reflexivo, en el que los estudiantes construyan de manera activa sus aprendizajes y asuman de forma consciente y responsable la autoevaluación y la coevaluación con sus pares.
- Continuar con el diseño e implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo, ya que pueden servir como estrategias para mejorar la producción textual no solo en el área de Lengua Castellana, sino en otras áreas del conocimiento.

Bibliografía

- Aldana Mape L., y Morales Cardona C. (2017) *“Más allá del tiempo” Una propuesta didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción* (tesis de maestría). Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Asimov, I. (1986). *Sobre la ciencia ficción*. Barcelona: Edhasa.
- Barco, L., y Betancur, M. (2018) *Secuencia didáctica para la comprensión lectora de novelas cortas de ciencia ficción por estudiantes de básica primaria* (tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia: Universidad del Quindío
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *TEXTOS: Didáctica de la lengua y la literatura* (5), 21-28.
- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cortes, J., y Bautista, A. (1998). *Maestros Generadores de textos*. Colombia: Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.
- Hayes & Flower. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Asociantes.
- Instituto Colombiano para la evaluación de la educación ICFES. (2017) *ICFES mejor saber*.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.
- Jolibert, J., y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.

- Jurado, T., y Lugo Castro, O. (2017) *“De la tierra a marte” una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción* (tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C., y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. (2015). *Efectos del programa “Imaginación” en la producción de textos escritos narrativos en escolares del tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 5011 “Darío Arrus”* (tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ministerio de Educación nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias, en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Plan nacional de lectura y escritura*.
- Moreno, F. Á. (2010). *Teoría de la ciencia ficción*. España: Portal editions.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos para la reflexión*. Bogotá: ICFES.
- Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida. Hablar, leer y escribir para comprender el mundo Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar una práctica reflexiva, en el oficio de enseñar*. Barcelona. Grao.

- Quintero Arango, E., y Salazar, T. (2016). *"De héroes y villanos" Una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos* (tesis de maestría).Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Soto, J. (2014) *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos* (tesis de maestría). Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje*. España: Paidós.
- Teberosky, A. (1990) El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y vida*, 11(3), 1-20.
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, (13), 5-15.
- UNESCO. (2016). *Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras. Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente"*. Lima: CARTOLAN E.I.R.L.
- Van Dijk, T. (1995). *Texto y Contexto*. Madrid: Ediciones Catedra S.A.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

Anexos

Anexo 1: Diario de campo

INSTITUCIÓN EDUCATIVA EUSEBIO SEPTIMIO MARI

Riohacha, febrero 2 de 2018

Área: Lengua Castellana Grado: 5° 02

Tema: Estableciendo el contexto, sesión1.

Objetivo: Identificarlos intereses de los estudiantes a través de una situación comunicativa cotidiana, como es el gusto por la ciencia ficción.

Docente: Nora Isabel Salas Molina.

El salón estaba decorado con afiches y elementos relacionados con la ciencia ficción, los estudiantes se sorprendieron al entrar al aula de clases y me preguntaban: qué vamos a celebrar, qué quién estaba cumpliendo años, los notaba muy contentos y animados y a la vez ansiosos por saber para qué era todo eso. Procedimos a hacer la oración como de costumbre al inicio de cada jornada.

Luego procedí a recordarles el tema del sistema solar, por el cual ellos mostraron interés, para realizar la exploración de los intereses de los estudiantes sobre ciencia ficción, entregué a cada estudiante un sobre que contenía una palabra de algunos de los objetos que se encontraban en el aula, para que cada uno hablara sobre el agrado por ese objeto y su interés por la ciencia ficción y luego debían socializar ante sus compañeros, pero algunos estudiantes sugirieron que cada estudiante hablara del objeto que ellos mismos habían realizado y así podían hablar sobre el agrado del objeto y el por qué lo elaboró a lo que todos mostraron estar de acuerdo, interesados y entusiasmados con la actividad y con base en esta sugerencia les respondí que no había inconveniente y se hizo la actividad como ellos lo decidieron.

De acuerdo a la situación presentada, percibo que debo estar preparada para cuando se presenten estas propuestas por parte de los estudiantes, porque no me acostumbro a planificar las clases de acuerdo al interés de los estudiantes, pensé en que hacer y que si cambiaba la actividad no me iban a salir las cosas como las planifiqué.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA EUSEBIO SEPTIMIO MARI

Riohacha, marzo 12 de 2018

Área: Lengua Castellana Grado: 5° 02

Tema: Conociendo al autor, sesión 6.

Objetivo: Lograr que los estudiantes reconozcan el autor y su importancia en la situación de comunicación.

Docente: Nora Isabel Salas Molina.

Se inicia esta clase con la socialización de la tarea asignada en la clase anterior.

Luego sigo con la socialización del tema de autores dedicados a la creación de ciencia ficción, y que ellos en sus escritos plasmaban sus imaginaciones sobre lo que podía suceder en el futuro, a partir de la introducción surgen preguntas de algunos estudiantes como: si los cuentos de ciencia ficción eran reales o imaginarios, que si los autores de estos cuentos existían o eran imaginarios, algunos estudiantes hicieron sus aportes y decían que habían científicos que viajaron a la luna en un cohete.

Luego les propuse desplazarnos a la sala de informática para que consultáramos sobre lo que es la ciencia ficción e indagar sobre la vida de Ray Bradbury, los estudiantes estaban muy felices porque iban para la sala de informática, ya que los estudiantes de primaria poco tienen acceso a ese lugar y después se hizo la socialización de lo consultado se generaron discusiones muy interesantes.

Se presentaron confusiones en algunos conceptos, que hicieron muy interesante la discusión entre los estudiantes.

Además, hice las respectivas aclaraciones sobre dudas y errores que mostraron los estudiantes en las socializaciones.

Es pertinente profundizar más sobre el tema de la ciencia ficción y la importancia del autor en la situación de comunicación ya que se observan falencias a pesar de las actividades realizadas.

Anexo 2: Fotografía de un momento de la intervención

